



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – DEC**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM**  
**EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**RIVAMBERG VIRGULINO DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS:** retratos sobre o fechamento das  
Escolas Campesinas do Estado da Paraíba.

**JOÃO PESSOA**

**2017**

**RIVAMBERG VIRGULINO DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS:** retratos sobre o fechamento das  
Escolas Campesinas do Estado da Paraíba.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia com  
Área de Aprofundamento em Educação do Campo da  
Universidade Federal da Paraíba, como requisito  
obrigatório para obtenção do título de graduado.

Orientadora: Profa. Dr. Francisca Alexandre de Lima

**JOÃO PESSOA**

**2017**

S729e Souza, Rivamberg Virgulino de.

Educação do Campo e Políticas Públicas: retratos sobre o fechamento das Escolas Campesinas do Estado da Paraíba / Rivamberg Virgulino de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2017. 96f. : il.

Orientadora: Francisca Alexandre de Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Escola do campo. 2. Políticas públicas. 3. Escolas - fechamento. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

**RIVAMBERG VIRGULINO DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS:** retratos sobre o fechamento das  
Escolas Campesinas do Estado da Paraíba.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia com  
Área de Aprofundamento em Educação do Campo da  
Universidade Federal da Paraíba, como requisito  
obrigatório para obtenção do título de graduado.  
Orientadora: Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima

---

Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima  
CE/UFPB  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista  
CE/UFPB  
Examinadora

---

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão  
CE/UFPB  
Examinador

A Deus, força incondicional que me segura, a minha Mãe e ao meu velho Pai, a quem serei eternamente grato pela educação a mim concedida, a minha avó, mulher de fibra camponesa destemida, aos meus irmãos e a minha doce Esposa Edjamabia Alves, a quem sou grato pela imensa compreensão, generosidade e paciência em meus longos dias de dificuldade...

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos Professores e Professoras da Universidade Federal da Paraíba, mestres sem os quais o caminho da luta por educação não avançaria, Adelaide Alves Dias, Ana Paula Mendes Silva, Adriana Valeria Santos Diniz, Daniele dos Santos Ferreira Dias, Edineide Jezine Mesquita Araújo, Edison Thadeu Bichara Dantas, Edna Maria Lopes da Silva, Eduardo Antônio de Pontes Costa, Flavia Maia Guimaraes, Fabiola Barrocas, Giuliana Cavalcanti Vasconcelos, Jose Francisco de Melo Neto, Luciello Marinho da CostaTavares, Jeane Felix da Silva, Luciano de Sousa Silva, Marinilson Barbosa da Silva, Magdiel Medeiros Aragão Neto, Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, Mariano Castro, Maria Alves de Azeredo, Nayara de Almeida Adriano, Orlandil de Lima Moreira, Pedro Jusselino Filho, Eliane Ferraz Alves, Roberto Rondon, Rodrigo Silva Rosal de Araújo, Romero Antônio de Moura Leite, Stella Maria Lima Gaspar de Oliveira, Sandra Cristina Moraes de Souza, Severina Andréa Dantas de Farias e Walkiria Pinto de Carvalho;

Aos Professores e Professoras Ana Paula Romão de Souza Ferreira, Maria do Socorro Xavier Batista, Marlene Helena de Oliveira França e Wilson Honorato Aragão;

A minha orientadora, Professora Dra. Francisca Alexandre de Lima. Faltam palavras para agradecer a sua dedicação e importância em minha extensa caminhada. Você é uma grande fonte de inspiração, dedicação, empenho e sensibilidade para compreender o outro em suas dificuldades humanas;

Muito obrigado pela imensa generosidade!

Aos companheiros e companheiras do período 2011.2 do Curso de Pedagogia do Campo Alexandra Costa Alves da Silva, Aline Lorena Goncalves de Mendonca, Ana Clara da Silva Nascimento, Amanda Fernandes de Oliveira, Angélica Maria Aguiar da Silva, Daniela Sayuri Chiku, Elen Cristina Pereira de Lima, Fabiana Machado Guedes Rodrigues, Jany Raquel de Oliveira Pessoa, Jaqueline Onice da Silva, Jennifer Sthephanny Silva de Azevedo, Joedna da Silva Santos, Josiane Targino da Silva, Marcio Rodrigues da Silva, Maria Gleyka Ferreira Rocha, Thácylla Paloma Silva Melo e Valnelia de Oliveira Souza.

Aos queridos amigos Luziel Augusto da Silva, Danielle da Silva e Jislayne Fidelis Felinto, pessoas a quem tenho muito respeito pela contribuição com o amadurecimento das discussões sobre a Educação do Campo.

Enfim, a todos que se fizeram presente nesta trajetória e que acreditaram em mim, estímulo sem o qual não atingiria este objetivo: tornar-me um Pedagogo Com Área de Aprofundamento em Educação do Campo.

Obrigado a todos!

*“Madrugada camponesa  
faz escuro (já nem tanto) /vale a pena trabalhar.  
Faz escuro, mas eu canto/porque a manhã vai chegar.”  
Caldart (2008, apud MELLO, 1962).*



## RESUMO

A Escola do Campo tem ocupado um lugar de centralidade no fortalecimento da luta por uma educação emancipadora, pensada com/e a partir das lutas dos movimentos sociais, das suas demandas e enfrentamentos a superação das estruturas hegemônicas que se erguem sobre o campesinato, na ferrenha tentativa de desmobilizar sua ação política. Tem sido também um campo de disputas e tensões entre uma nova forma de produzir – que não se limita apenas a de ordem econômica, mas também de saberes, e a lógica da acumulação do capital, implantada pelo modelo agroindustrial, que tem encontrado na superexploração das populações do campesinato a fermentação para o seu famigerado avanço. Neste contexto, a tirania institucionalizada tem enxergado nas escolas do campesinato sua decadência e na decadência das escolas do campesinato sua ascensão, como condição de manutenção das relações desiguais da sociedade de classes. Nesta perspectiva, este trabalho insere-se no campo das análises das conjunturas históricas e sociais da Educação do Campo e possui como objetivo analisar as concepções históricas, sociais, econômicas e políticas que vem contribuindo massivamente com a exclusão das escolas municipais localizadas nas áreas campesinas do Estado da Paraíba. Como recorte espacial do trabalho, nos centramos no município de Imaculada, localizado no sertão do Estado, que assim como as demais escolas do campo no Brasil tem sofrido com o vertiginoso processo de exclusão das escolas existente no campo. Neste sentido, o estudo possui como referencial analítico os dados oficiais elaborados pelos órgãos governamentais, principalmente os Censos Escolares realizados entre os anos de 2014 e 2015 e coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como subsidio a pesquisa, trabalhamos ainda com outros tipos de fontes, como texto leis, decretos, fotografias dentre outras. Como aporte teórico do trabalho, foram necessárias as leituras de autores engajados com o processo histórico de luta pela (re) construção da memória educativa do campo, tais como: Therrien (1993), Brandão (2002), Marinho (1988), Caldart (2004), Molina (2004), Arroyo (2004), Batista (2010), dentre outros (as). Assim, os resultados dos nossos estudos têm apontado que a exclusão das escolas campesinas do Estado da Paraíba tem ocorrido em um ritmo extremamente acelerado e de forma muito diversificada entre os municípios, demonstrando que a implementação das políticas públicas não materializa-se de forma efetiva nestes espaços. Na área urbana, entretanto, os índices de escolas fechadas, levando em consideração a amplitude geográfica do Estado, tem permanecido praticamente neutra. Diante destas iniquidades, compreendemos que estes antagonismos não fazem parte de um contexto recente, mas que vêm sendo construído no campo das contradições e das rupturas históricas, cujos sujeitos impactados pelas novas relações produzidas no campo do trabalho, social, econômico, cultural, político e educacional, se mobilizam para tecerem novas abordagens de reestruturação dos ideais de educação para o campo, buscando, portanto, romper com os paradigmas hegemônicos reprodutivistas, a fim de estancar uma das mais danosas práticas de cerceamento do justo direito a educação, qual seja: o fechamento das Escolas do Campo.

**Palavras-chave:** Escola do Campo. Políticas Públicas. Fechamento das Escolas.

## ABSTRACT

The countryside schools has occupied a place of centrality in strengthening the fight for an emancipatory Education, thought with/and from the struggles of social movements, their demands and confrontations overcoming the hegemonic structures that rise on the peasantry in fierce attempt to demobilize their political action. It caused disputes and tensions between a new way to produce - which is not limited only to economic order, but also in knowledge, and the logic of capital accumulation, implemented by the agroindustrial model, which has found in the large population exploration of the peasantry a fermentation for your infamous advance. In this context, the institutionalized tyranny has seen in the peasantry schools your decay, and in the decay of the peasantry school your rise, as a maintenance condition of the unequal relations of the society class. So that, this work is part of the analyzes area about the historical and social situation of the peasantry people Education and it has intended to analyze the historical, social, economic and political conceptions that always contribute with the massively municipal schools exclusions located where the peasantry people live in the state of Paraíba. As a way to be more effective, I concentrate the research in the city of Imaculada, located in the outback of the state, that as well as other countryside schools in Brazil has suffered with dizzying exclusion process of the existing countryside schools. In order that, the study has as analytical reference official data produced by the government agencies, especially the scholar census made between 2014 and 2015 and coordinated by the National Institute of Educational Research Anísio Teixeira (INEP). As a research subsidy, we used other resources, such as laws text, decrees, photographs among others. As a theoretical basis of the research, it were necessary read books produced by engaged authors with the history struggle process for the (re) construction of the countryside educational memory, such as: Therrien (1993), Brandão (2002), Marinho (1988), Caldart (2004), Molina (2004), Arroyo (2004), Batista (2010), among others. Thus, the results of our studies have indicated that the exclusion of the countryside schools in the state of Paraíba has occurred at a pace extremely fast and very diverse between the cities, showing that the implementation of public policies is not effective in these places. However, in the urban area the contents of closed schools, considering the geographical amplitude of the state, it has remained almost neutral. In face of these iniquities, it is possible to understand that these antagonisms are not part of a recent context, it has been built in the contradictions space and historical breaks, whose the impacted by the new relationships produced in the work, social, economic, cultural, political and educational area, mobilize themselves to create new restructuring approaches of the education countryside ideals, therefore, seeking to break with the hegemonic reproductive paradigms in order to stop one of the most damaging practices of retrenchment fair right to education, which is: the closing of the countryside schools.

**Key Words:** Countryside schools. Public policies. Schools close.

## RESUMEN

La Escuela del Campo ha ocupado un lugar de centralidad en el fortalecimiento de la lucha por una educación emancipadora, pensada con y desde las luchas de los movimientos sociales, de sus demandas y enfrentamientos la superación de las estructuras hegemónicas que se erigen sobre el campesinado, en la férrea Intento de desmovilizar su acción política. Ha sido también un campo de disputas y tensiones entre una nueva forma de producir - que no se limita sólo a la de orden económico, sino también de saberes, y la lógica de la acumulación del capital, implantada por el modelo agroindustrial, que ha encontrado en la superexplotación de las poblaciones del campesinado la fermentación para su famoso avance. En este contexto, la tiranía institucionalizada ha visto en las escuelas del campesinado su decadencia y en la decadencia de las escuelas del campesinado su ascenso, como condición de mantenimiento de las relaciones desiguales de la sociedad de clases. En esta perspectiva, este trabajo se inserta en el campo de los análisis de las coyunturas históricas y sociales de la Educación del Campo y tiene como objetivo analizar las concepciones históricas, sociales, económicas y políticas que vienen contribuyendo masivamente con la exclusión de las escuelas municipales localizadas en las áreas campesinas del " Estado de Paraíba. Como recorte espacial del trabajo, nos centramos en el municipio de Inmaculada, ubicado en el sertão del Estado, que así como las demás escuelas del campo en Brasil han sufrido con el vertiginoso proceso de exclusión de las escuelas existentes en el campo. En este sentido, el estudio tiene como referencial analítico los datos oficiales elaborados por los organismos gubernamentales, principalmente los Censos Escolares realizados entre los años 2014 y 2015 y coordinado por el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Como subsidio a la investigación, trabajamos aún con otros tipos de fuentes, como texto leyes, decretos, fotografías entre otras. Como aporte teórico del trabajo, fueron necesarias las lecturas de autores comprometidos con el proceso histórico de lucha por la (re) construcción de la memoria educativa del campo, tales como: Therrien (1993), Brandão (2002), Marinho (1988), Caldart (2004), Molina (2004), Arroyo (2004), Batista (2010), entre otros (as). Así, los resultados de nuestros estudios han señalado que la exclusión de las escuelas campesinas del Estado de Paraíba ha ocurrido a un ritmo extremadamente acelerado y de forma muy diversificada entre los municipios, demostrando que la implementación de las políticas públicas no se materializa de forma efectiva en estos (En inglés). En el área urbana, sin embargo, los índices de escuelas cerradas, teniendo en cuenta la amplitud geográfica del Estado, han permanecido prácticamente neutros. Ante estas iniquidades, comprendemos que estos antagonismos no forman parte de un contexto reciente, pero que vienen siendo contruidos en el campo de las contradicciones y de las rupturas históricas, cuyos sujetos impactados por las nuevas relaciones producidas en el campo del trabajo, social, económico, cultural, político y político Educativo, se movilizan para hacer nuevos enfoques de reestructuración de los ideales de educación para el campo, buscando, por lo tanto, romper con los paradigmas hegemónicos reproductivistas, a fin de estancar una de las más dañinas prácticas de cercenamiento del justo derecho a la educación, sea cual: El cierre de las Escuelas del Campo.

**Palabras clave:** Escuela de Campo. Políticas públicas. Cierre de las Escuelas

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Imagem 1</b>	Donatários das Capitanias Hereditárias – 1532	<b>36</b>
<b>Imagem 2</b>	Distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba – 2014	<b>82</b>
<b>Imagem 3</b>	Vista frontal da escola rural Pedro Jorge de Lacerda - Imaculada - PB	<b>90</b>

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Situação funcional das escolas do campo e urbanas do Estado da Paraíba por unidade administrativa municipal – 2014	<b>67</b>
<b>Tabela 2</b>	Municípios do Estado da Paraíba considerados sem escolas do campo fechadas – 2014	<b>73</b>
<b>Tabela 3</b>	Municípios do Estado da Paraíba com até 5 escolas do campo fechadas – 2014	<b>75</b>
<b>Tabela 4</b>	Municípios do Estado da Paraíba com índices entre 5 e 10 escolas do campo fechadas – 2014	<b>77</b>
<b>Tabela 5</b>	Municípios do Estado da Paraíba com índices superiores a 10 escolas do campo fechadas – 2014	<b>78</b>
<b>Tabela 6</b>	Municípios paraibanos com predominância de escolas do campo – 2014	<b>80</b>
<b>Tabela 7</b>	Municípios com predominância de escolas localizadas nas áreas urbanas – 2014	<b>81</b>
<b>Tabela 8</b>	Número de escolas do campo e urbanas em atividade e paralisadas do município de Imaculada – 2014	<b>87</b>
<b>Tabela 9</b>	Escolas do campo analisadas <i>in lócus</i> no município de Imaculada – 2014	<b>88</b>
<b>Gráfico 1</b>	Percentual de escolas municipais do campo e urbanas do Estado da Paraíba – 2014	<b>63</b>
<b>Gráfico 2</b>	Situação funcional das escolas municipais do campo e urbanas do Estado da Paraíba – 2014	<b>66</b>
<b>Gráfico 3</b>	Índices absoluto de escolas localizadas no campo e nas áreas urbanas do município de Imaculada – 2014	<b>85</b>
<b>Gráfico 4</b>	Índices de escolas por dependência administrativa do município de Imaculada – 2014	<b>86</b>
<b>Gráfico 5</b>	Índices de escolas do campo e urbanas fechadas e em atividade do município de Imaculada – 2014	<b>87</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	<b>17</b>
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação	<b>28</b>
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	
<b>CEB</b>	Conselho Nacional de Educação Básica	<b>28</b>
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	<b>91</b>
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	<b>13</b>
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	<b>81</b>
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	<b>52</b>
<b>MEC</b>	Ministério da Educação	<b>18</b>
<b>MST</b>	Movimentos dos Sem Terra	<b>25</b>
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular	<b>98</b>
<b>PROLICEN</b>	Programa das Licenciaturas	<b>17</b>
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	<b>17</b>
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba	<b>17</b>
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola	<b>91</b>
<b>PNAE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola	<b>91</b>
<b>PNATE</b>	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar	<b>91</b>
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	<b>17</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – avanços a partir dos anos 2000	<b>60</b>
<b>Quadro 2</b>	Número absoluto de escolas do campo e urbanas municipais do Estado da Paraíba – 2014	<b>62</b>
<b>Quadro 3</b>	Número absoluto de escolas do Campo e Urbanas municipais em atividade e paralisadas do Estado da Paraíba – 2014	<b>65</b>
<b>Quadro 4</b>	Número absoluto de escolas do campo e urbanas do município de Imaculada – 2014	<b>85</b>
<b>Quadro 5</b>	Número absoluto de escolas do município de Imaculada por dependência administrativa – 2014	<b>86</b>

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
RESUMEN.....	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE GRÁFICOS ETABELAS.....	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	13
LISTA DE QUADROS.....	14
<b>1      INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2      A Escola do Campo no campo da luta dos movimentos sociais: concepções e práticas que emergem para além dos sentidos educativos.....</b>	<b>20</b>
<b>3      Educação do Campo e Historiografia: do esquecimento ao emergir de uma nova consciência educativa.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1      Da Colônia ao Império, do Império a República: brevíssimos traços da formação histórica da Educação do Campo no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>4      Educação do Campo e Políticas Públicas: avanços e retrocessos de uma luta que não cessa.....</b>	<b>54</b>
<b>5      Apresentação e discussão sobre o fechamento das Escolas Municipais do Campo no Estado da Paraíba: situando o descaso.....</b>	<b>62</b>
<b>5.1      Recortes da pesquisa: o caso do município de Imaculada.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2      Radiografia das Escolas do Município de Imaculada.....</b>	<b>84</b>
<b>6      Considerações finais.....</b>	<b>93</b>
<b>Referências.....</b>	<b>96</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso situa-se no âmbito das análises das conjunturas históricas da Educação do Campo, refletindo as inquietudes e a urgente necessidade em discutir os fatores que vem contribuindo com o crescimento vertiginoso do número de escolas fechadas nas áreas campesinas dos municípios do Estado da Paraíba.

Trata-se de uma problemática pouco explorada no âmbito das pesquisas educacionais e que, portanto, demanda outros olhares sobre a questão aqui levantada.

Nesta perspectiva, mesmo apresentando uma abordagem geral sobre as concepções sócio – históricas acerca do modelo de educação e de escola que vem sendo pensada e ofertada para as populações do campesinato brasileiro, o recorte espacial desse estudo pautou-se no fechamento das escolas localizadas no município de Imaculada, na região do Sertão do Estado da Paraíba, que assim como todos os demais municípios, tem sofrido com o acelerado processo de fechamento dos estabelecimentos de ensino existentes no campo.

O crescente processo de exclusão das escolas localizadas nas áreas campesinas é reflexo das tensões históricas existentes entre o campesinato e o modelo de exploração apresentado pela intensa expansão do modelo econômico capitalista e agroindustrial implantado largamente no Brasil. Trata-se, pois, de uma condição marcadamente histórica, entranhada nos fundamentos mais elementares da nossa formação social e que tem persistido no campo como agente de desestruturação da dinâmica de vida das populações que vivem neste espaço.

Neste contexto, a luta dos povos campesinos tem buscado romper com estes paradigmas, quais sejam: a negativa estatal a uma escola justa, o grande latifundiário, a violência no campo, à massificação do trabalho, a persistência da escola reprodutivista, dentre outros elementos que compõem as tramas históricas entre o modelo de dominação e exploração econômica latifundista e o campesinato.

Portanto, é na urgência em situar as realidades das escolas municipais do campo existentes no Estado da Paraíba que emerge esta pesquisa, cujos objetivos estão fincados na busca de respostas acerca da análise das conjunturas históricas, sociais, políticas e econômicas que tem norteado o processo de exclusão dos estabelecimentos de ensino municipais existentes no campo paraibano e que tem contribuído sistematicamente com a reprodução dos modelos educativos vinculados a exaltação e valorização da educação urbanocêntrica em detrimento das escolas localizadas nas áreas campesinas.

Neste sentido, o interesse pela análise dos problemas que envolvem a temática em questão, emergiu, *a priori*, dentro das discussões desenvolvidas ao longo do Curso de Graduação em Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba. Essas discussões foram ganhando corpo com o aprofundamento das leituras, especialmente, acerca das concepções de educação que vem sendo pensada e elaborada historicamente pelos diferentes movimentos sociais.

Consideramos ainda como fatores preponderantes para o desenvolvimento deste trabalho, a participação nos projetos de pesquisa e extensão ofertados pela UFPB, tais como: Programa das Licenciaturas (PROLICEN) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB); contribuições sem as quais certamente, a pesquisa se tornaria mais arenosa, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, pois entendemos que a aproximação com os sujeitos do campo e com as suas experiências, ensinam um tanto, ou tão mais, do que a mera teorização.

Essas primeiras experiências concretas com as concepções de Educação para o Campo, assim como os primeiros lampejos sobre o papel que essa educação tem ocupado no cenário nacional, começaram a surgir, principalmente, a partir de 2012, por intermédio da então Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista<sup>1</sup>, com a participação em um Projeto de pesquisa<sup>2</sup>. Além destas intervenções, emergiram ainda outras profícuas experiências que contribuíram muito com o levantamento da problemática em questão, como a participação em outros projetos de pesquisa<sup>3</sup>.

Nas abordagens iniciais destas intervenções, as concepções de Educação do Campo ainda se apresentavam como uma realidade a ser compreendida, no entanto as primeiras discussões emergidas dentro destes projetos possibilitaram perceber que as escolas do campesinato, quando ancoradas nos saberes populares e articuladas como uma prática pensada

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, com ênfases nas áreas de Educação, Sociologia da Educação, Educação Popular, Educação e movimentos sociais e Educação do Campo. Coordenadora de projetos de Pesquisa e Extensão envolvendo as temáticas de Educação Popular; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Política Educacional; formação de educadores e infância camponesa.

<sup>2</sup> Intitulado: A Educação Superior no Brasil (2000/ 2008): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro, financiado pela CAPES/INEP/SECAD, Observatório da Educação do Campo e dos encontros de formação continuadas no sub – projeto: Educação e formação continuada de educadores nas escolas do campo nos municípios das áreas metropolitanas de João Pessoa.

<sup>3</sup> Intitulados: Educação do Campo: Trabalhando a diversidade no Assentamento Gurugi II/Conde – Paraíba, vinculado ao Programa das Licenciaturas – PROLICEN, coordenado pela então Profa<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Romão de Souza Ferreira, e História Africana, Afro – Brasileira e Indígena na Educação Básica, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFPB, coordenado pelo então Prof. Dr.<sup>o</sup> Wilson Honorato Aragão.

de forma sustentável, exercem uma tripla finalidade social: primeiro auxiliam no entendimento da relação dos sujeitos do campesinato com a terra, elemento central da sua humanização e autonomia; segundo ajudam a fortalecer a luta das comunidades campesinas para manter viva a sua cultura e a sua identidade; e terceiro contribui para a construção de uma prática educativa emancipadora e, portanto, mais democrática frente as graves violações humanitárias e das injustiças sociais apregoadas historicamente aos povos do campo e a sua grade multiplicidade de formas de construção de vida: mulheres, crianças, idosos, homens, negros, trabalhadoras, trabalhadores e tantos outros sujeitos que compõe a densa formação social do campo.

Entretanto, se por um lado abriam-se os horizontes para a compreensão de um novo projeto de educação gestado para os povos do campo, emergida na luta e na resistência dos movimentos sociais, por outro começavam a surgir também uma intensa preocupação com a realidade das escolas existentes nas áreas campesinas.

Assim, passávamos a perceber que as escolas do campo, enquanto espaço de construção social, também estavam inseridas nas históricas políticas de negação dos direitos a educação e que os constantes processos de fragmentação das mesmas não ocorrem de forma insolada, ou ainda por uma ótica estritamente educacional, pelo contrário. Existe uma concepção posta de exclusão relacionada ao fechamento das escolas do campo que envolve uma densa e complexa relação de poder entre as classes hegemônicas e o campesinato, luta esta pautada principalmente pelas mobilizações, pelo enfretamento e projeção alcançada pelos sujeitos do campo frente ao cenário das discussões sobre educação, direito e permanência a uma escola cidadã.

Diante dessas experiências, nossa inquietação voltou-se para os seguintes questionamentos: Compreender o porquê do descaso/histórico com as escolas rurais? O que norteia o fechamento dos estabelecimentos localizados no campo? O que refletem os dados oficiais? A legislação, tanto numa perspectiva histórica quanto contemporânea, tem contemplado a educação deste espaço, ou vem marginalizando-a? Seria o campo um espaço em decadência, guiado pela máxima da agroindustrialização, e a escola do campo uma mera extensão deste fatídico processo?

Como método e técnica inicial de pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, que consistiu na identificação, localização e obtenção de informações sobre a temática abordada. Para tanto, recorremos a fontes diversas, tais como: livros, textos, leis, decretos e informações disponibilizadas nos bancos de dados oficiais, principalmente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da

Educação (MEC). Realizamos ainda uma pesquisa de campo no município de Imaculada-PB, localizado no sertão do Estado da Paraíba, cuja finalidade foi compreender o fechamento das escolas a partir da fala dos sujeitos atingidos por este fenômeno.

Neste sentido, o trabalho estrutura-se em cinco capítulos, saber: no primeiro, são apresentadas as concepções gerais sobre a educação do campo e os desafios enfrentados pelos movimentos sociais frente as conjunturas políticas e econômicas adversas na qual estrutura-se a sociedade de classe e a luta por uma educação justa e democrática para as populações do campesinato. Para tanto, tomamos como referencial as contribuições teóricas de diferentes autores engajados na luta por uma educação do campo.

No segundo capítulo, retomamos os fundamentos da nossa formação social, na tentativa de buscarmos respostas sobre os caminhos percorridos pela educação do campo durante os extensos períodos políticos brasileiros: colônia, império e república. Pontuamos, contudo, que o nosso ideário não é desenvolver uma periodização extensa destes complexos períodos da nossa formação social. Portanto, neste ponto do trabalho, buscamos situar, numa perspectiva não linearizada, os fatos históricos considerados indispensáveis a formação da identidade educativa nacional e que, direta ou indiretamente, influenciaram no surgimento das concepções de uma educação pensada para o campo brasileiro.

No terceiro capítulo traçamos um sucinto panorama sobre a implementação das políticas públicas educacionais elaboradas nas últimas décadas para o campo, notadamente a partir da década de 1990, com a realização da I e II conferência nacional por uma educação do campo, movimento considerado como um divisor de águas no histórico processo de luta pela escola campesina e que contribuiu proficuamente com a implementação da legislação específica para a educação do Campo. Buscamos ainda neste capítulo apresentar algumas considerações pertinentes acerca do enfrentamento as tendências das atuais políticas públicas implementadas pelo Estado e pela expansão do agronegócio, que tem contribuído com o assolamento das escolas localizadas no campo.

Por fim, no quarto e quinto capítulo deste trabalho, são apresentadas, respectivamente, as discussões e os resultados atingidos nesta pesquisa, cuja análise dos dados buscou contemplar todos os 223 municípios do Estado da Paraíba, incluído o município de Imaculada, no qual realizou-se a pesquisa de campo, a fim de identificarmos as percepções dos sujeitos afetados pelo fechamento das escolas localizadas no campesinato daquele município.

## **2 A Escola do Campo no campo da luta dos movimentos sociais: concepções e práticas que emergem para além dos sentidos educativos**

Repensar a Escola do Campo como um projeto de resignificação, emancipação popular, desenvolvimento social, econômico e humano para os povos que vivem, se organizam, lutam e trabalham nas áreas campesinas. Esta tem sido a bandeira histórica de lutas e reivindicações a muito defendidas pelos movimentos sociais do campo. Uma história tão densa e complexa quanto o processo de enfrentamento contrário à dominação latifundiária e a massificação do trabalho no campesinato.

Assim, na ação comunal, gestada no campo das mobilizações e das tensões históricas, desveladas muitas vezes na violência extrema, os diferentes movimentos sociais do campo, encampados por mulheres e homens, tem resistido contra o modelo de dominação hegemônico estabelecido a décadas no campo brasileiro e que tem contribuído de forma sistemática e coordenada com esmagamento das escolas deste espaço.

Esta relação de forças divergentes tem contribuído com a manutenção de um modelo societário de profundas desigualdades, que afronta o direito dos sujeitos campesinos de serem detentores da terra, da escola, da vida, desqualificando-os e desmobilizando a sua capacidade de organização social e política.

No entanto, os povos do campo não têm permanecido passivos as constantes e profundas interferências do modelo de educação e de vida proposto pela lógica da agroindustrialização e tem resistido para se afirmarem como detentores de uma realidade social, histórica, humana, cultural e educacional própria, que não se coadunam com a lógica tirânica posta “goela abaixo” pelos determinantes do capital, tão pouco permanecem sobre o subjugue do modelo de escola reprodutivista, na qual o ideário de educação se volta para a reprodução da sociedade de classes, reforçando as relações de dominação e exploração em função dos determinantes do capital.

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural) (SAVIANI, 2008, p. 56).

Nesta perspectiva, compreendemos que os elementos formadores da identidade dos povos do campo, como a relação comunitária com a escola, tentada a fragmentação pelo avanço

do capital cultural, não podem ser esquecidos ou submergidos pela lógica do modelo de produção neoliberal que vem sendo posto historicamente de forma massificada no seio social do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008) é justamente contra esta lógica de exploração e dominação que muitos educadores e educadoras do campesinato tem se organizado para propor e reelaborar novas concepções e novas propostas de práticas pedagógicas em escolas e em comunidades nas quais vivem as famílias camponesas. Trata-se, portanto, de uma ação justa, na justa medida da valorização dos direitos e da reafirmação de uma prática social pautada nos princípios de uma educação e de uma escola espargida no bojo das concepções populares e não populistas.

Portanto, “[...] **há um movimento social no campo em marcha**, gestando uma pedagogia, um saber fruto da prática política e organizativa desses movimentos que está contribuído para criação da educação do campesinato” (THERRIEN, 1993, p.10, grifo nosso).

Entretanto, é importante destacar que estas mobilizações históricas por uma educação do campo, organizadas por homens e mulheres, educadores e educadoras, movimentos sociais e sindicais, não parecem ter atingindo ainda sua completude, de modo que continuamos a ver no campo brasileiro todas as mazelas e distorções típicas do nosso sistema educacional: elevados índices de analfabetismos, escolas sucateadas, fechadas – ou em processo de fechamento – sem recursos materiais e humanos, escolas nucleadas, multisseriadas, com altos índices de distorção idade-série e níveis elevados de evasão escolar.

Estas realidades viscerais que acompanham a formação histórica da educação do campo no Brasil, tem demonstrado uma completa despreocupação política com a educação do campesinato, pois a tirania institucionalizada tem enxergado no fortalecimento das escolas do campo sua decadência e na decadência das escolas sua ascensão como tentativa de manutenção de uma classe que domina e de outra que é dominada.

Neste contexto, as desigualdades existentes no campo da educação do campo, estão atreladas, principalmente, as estruturas políticas e econômicas a qual estamos submetidos. Assim, as atuais configurações econômicas globais, advindas do pós-modernismo estabelecido no século XXI, em conluio com o acentuado processo desenvolvimentista e agroindustrial que avança em larga escala sobre o campo, bem como as novas feições assumidas pelo Estado, que agora toma a posição de Estado liberal, têm provocado profundas interferências no modo como se pensa a escola e se constrói a educação nas áreas camponesas.

De acordo com Batista (2008, p. 8):

A sociedade no século XXI vem apresentando mudanças estruturais profundas no modo de produção capitalista operando numa grande velocidade nas esferas da economia, da política, no campo da cultura, assim como nas instituições sociais, configurando um novo padrão de acumulação do capital. Na economia se destaca a reorganização internacional do trabalho que se reconfigura para atender as demandas das grandes empresas multinacionais; a reorganização da produção capitalista caracterizada pela ampla utilização da informática e da robótica, pelo uso de novos materiais, pela acentuação do desemprego estrutural; pelo avanço do setor de serviço em detrimento da indústria; pela ênfase no capital financeiro; pelo avanço no processo de globalização que se potencializa com as novas tecnologias da comunicação e informação forçando o esmaecimento das fronteiras dos estados-nação.

Neste contexto, enquanto por um lado emergem projetos e propostas para o fortalecimento de uma educação e de uma escola emancipadora para o campo, por outro prevalece com insistente frequência as tentativas dos setores conservadores em ofertarem uma educação despreocupada com as relações humanas, com os saberes populares, com o povo. Trata-se, portanto, de uma concepção marcadamente histórica, estruturada numa lógica educacional de cunho mercadológico e celetista, na qual a racionalização pedagógica está sobreposta ao posicionamento crítico e a emancipação política dos sujeitos.

Logo, não se trata de uma formação preocupada com os aspectos subjetivos do indivíduo, tão pouco com a construção coletiva do conhecimento ou a compreensão do saber como uma prática essencialmente social. Nesta lógica educacional, de natureza eminentemente reprodutivista, a dimensão entre o aprendizado e o aprendente possuem posições completamente antagônicas, prevalecendo, portanto, o senso do imediatismo pedagógico.

Segundo Brandão (2002, p. 56):

Em termos muito atuais – os de tempos que, segundo a diferença entre os gostos, podem ser chamados de “pós-modernismo” ou de “neoliberais” – o destinatário essencial da educação é o *desenvolvimento econômico*. Um tipo de crescimento das tramas das relações entre o capital, os bens e os serviços, cuja melhor medida é a realização do “mundo dos negócios”, embora ilusoriamente pareça ser a do “mundo social”, aquele onde vivemos e nos vemos continuamente empobrecer, não apenas do ponto de vista econômico.

Ainda de acordo com o autor, é salutar destacar também que “toda educação sonha uma pessoa. Sonha mesmo um tipo de mundo realizado através de diferentes categorias de interações de pessoas” (BRANDÃO, p. 55).

Deste modo, se toda educação sonha e idealiza determinados tipos de indivíduos, sonha também ideologias e aspirações políticas sobre estes, seja no processo de construção dos

determinantes curriculares ou no próprio ofício educacional.

Assim sendo, as práticas educativas pensadas para/e com os sujeitos do campo, pautadas na construção coletiva dos saberes, ao contrário das questões valorativas do humano enquanto produto serviço do capital, implicam sempre em relações sociais coesas, nas quais as questões subjetivas dos sujeitos e a inversão dos paradigmas hegemônicos-estatais estão sempre no entremear dos processos educativos.

Neste sentido, a construção dos saberes ocorrem no campo da troca de experiências pedagógicas e politicamente socializadas entre indivíduos comprometidos com o fortalecimento das relações humanas comunitárias, pois, há nesta dialética a plena consciência de que o conhecimento deve ser construído no intercalar das relações humanas, do contato, da troca de experiências vividas, algo que está completamente fora das perspectivas propostas nas pautas de negociação dos grandes organismos políticos e econômicos internacionais, ou mesmos no nos níveis políticos locais.

Neste contexto, entendemos, portanto, que os espaços escolares do campesinato, pensados na perspectiva de uma educação cidadã, se configuram como um núcleo agregador, no qual são socializadas as demandas e os anseios comunitários. O aprendizado, neste campo, ocorre pelo viés da colaboração entre os sujeitos sendo a escola, neste caso, o *locus* no qual se enviam as propostas de uma educação como prática comunitária, pautada pelos princípios da colaboração e da solidariedade humana, fatores escassos no atual momento histórico, político, econômico e social no qual vivemos.

Conforme aponta Freire (1989, p.15):

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Destarte, compreendemos que as tensões históricas entre estas concepções educativas antagônicas não fazem parte de um contexto histórico recente. Estas tensões vêm sendo



construídas no campo das contradições e das rupturas históricas e sociais, cujos sujeitos impactados pelas novas relações no campo do trabalho, social, econômico, cultural, político e educacional, se mobilizam para tecerem novas abordagens de reestruturação dos ideais de educação para o campo.

Com base nessas considerações, observa-se que a ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é visceralmente perpassada pelas contradições sociais, apresentado uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes; e, por outro, a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente exigindo a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas (MARINHO, 2008, p. 10).

Neste contexto, compreendemos que as intervenções propostas e desenvolvidas pelos movimentos sociais são gestadas como formas de resistência e em contraposição ao modelo marginal – hegemônico – de se fazer educação no campo, no qual o Estado serve massivamente aos fins do capital, buscando atender as exigências do mercado da economia global em detrimento dos anseios das demandas.

É justamente neste movimento de contra – tensão, gestado na organização e no engajamento dos movimentos sociais do campo, que emergem novas propostas que agregam elementos que atendem tanto aos fins da produção agrícola familiar, pautada nos princípios da economia solidária, quanto à educação, que para os movimentos sociais deve está centrada nos princípios valorativos dos povos camponeses, como a cultura, a relação com a terra, com o clima com o tempo do plantio, e não do *plantatio*, da colheita e não da colheitadeira.

Destarte, estes são princípios da Educação do Campo que só fazem sentido se elaborados conjuntamente com uma prática sustentável de desenvolvimento para o campesinato e para os sujeitos que a este pertence. Não há lógica alguma pensar uma pedagogia para o campo se este torna-se um espaço vazio, sem vida e sem uma dinâmica social que justifique a lida e a luta destes sujeitos. Portanto não se constrói saberes aonde não há gente, assim como se produz vidas aonde não há terra, ou pelos menos aonde a terra é de poucos.

Neste contexto, Therrien (1993) aponta que nossas reflexões sobre as concepções de escolas pensadas para o campo devem partir da premissa de que os setores hegemônicos que buscam desestruturar e desmobilizar o campesinato e sua organização social possuem ampla clareza da função sócio-política das escolas. Estes setores sabem plenamente que as mudanças dos paradigmas estabelecidos se convergem quando se passa a considerar o trabalho e suas relações sociais, políticas e educativas como um projeto de natureza comunal, indissociável da

vida escolar e dos sujeitos que a esta pertence.

Assim sendo, estas abordagens sobre as novas configurações educativas que os movimentos sociais historicamente estruturam e reestruturam para o campo, no sentido de romper com os determinantes hegemônicos, são pensadas continuamente, pois há nesta relação dialética a plena consciência de que o campo é um espaço vivo e em constante transformação social e, portanto, não cabe dentro do modelo de produção e de vida estabelecido pela lógica do mercado de consumo em massa, que encontra na volatilidade das coisas a justificativa para manter-se vivo e encontra na máxima da escola urbanocêntrica, distanciada profundamente da realidade social dos sujeitos, a fermentação dos seus ideais de escola reprodutivista.

Para Marinho (1988) a tentativa de inserção das escolas do campo como espaços dos ideais reprodutivistas, tem implicado na afirmação tácita de que as questões subjetivas dos sujeitos do campesinato, assim como as suas peculiaridades, não estão sendo levadas em consideração dentro dos determinantes curriculares nacionais e dos projetos educacionais implementados pelo Estado.

Neste sentido, qualificar as escolas do campo como espaços de reprodução do modelo de educação urbana, significa distanciar os sujeitos camponeses de um projeto de transformação social que – se deslocado das políticas públicas – tende a aumentar as já profundas desigualdades entre o campo e a cidade.

Nesta perspectiva, Louzada, (2008, p.1) afirma que no campo:

Evidenciam-se diferentes projetos educacionais cujo significado perpassa a compreensão de diferentes projetos societários: de um lado a educação compatível e necessária ao modo de produção capitalista e, por outro, a educação gestada na atividade produtiva e de organização política do movimento social rural, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que se constitui fonte para a produção do conhecimento, para a produção do “saber social” necessário à vida das famílias rurais, bem como ao cotidiano do trabalho e da luta camponesa, como expressão concreta da consciência do grupo social.

Neste sentido, as propostas e as concepções materializadas de Educação para o campo têm se desenvolvido em muitos lugares e com diferentes atores sociais. Estas ações surgem através de programas, de práticas comunitárias ou de experiências educativas pontuais, porém não menos importantes, em comunidades e assentamentos da reforma agrária.

Com a ferrenha introdução do modelo de produção agroexportadora e a intensa modernização da agricultura brasileira, os povos do campo precisaram se ajustar radicalmente as novas configurações tomadas pelo campesinato em função da intensa interferência do modelo capitalista.

Estes fenômenos deletérios, sobreposto as históricas mazelas típicas da nossa formação educacional, tiveram seus efeitos sentidos em praticamente todas as regiões brasileiras e exigiram que os sujeitos do campesinato, que outrora lutavam apenas por terra, ou por melhores condições de trabalho, passassem também a exigir uma educação de qualidade, ajustada as suas especificidades e em consonância com um projeto sustentável de desenvolvimento.

De acordo com Silva (2010, p. 2):

Paralelamente, e geralmente articuladas com essas grandes lutas, também foram ocorrendo em vários pontos do país experiências de mobilização e organização desses sujeitos coletivos em busca de alternativas educacionais que atendessem às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico. São experiências que revelam que a luta desses sujeitos não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, e principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das contradições sociais vivenciadas.

Em meio a estas novas conjunturas sociais, políticas e econômicas começam a surgir no Brasil, principalmente a partir do final da década de 60, uma multiplicidade de experiências educacionais pensadas com/e a partir das demandas dos sujeitos do campesinato. São ações que brotam, na emergência da luta por uma educação popular e se colocam contra a massificação apregoada pelo neoliberalismo, buscando a ressignificação do direito constitucionalmente garantido a educação, porém, negado historicamente as populações do campesinato desde os princípios mais basilares da nossa formação social.

Na sociologia e política da educação, a tendência é de relacionar a educação com o todo da sociedade, desde seu modo de estruturação até as forças que a rege. Estudos indicam que a educação não é neutra em relação a estruturação social e política da sociedade. Em particular, numa sociedade capitalista em situação periférica, o sistema educacional exerce fundamentalmente a função de reprodução e cimentação dos valores das classes dominantes. [...] O próprio termo ‘educação popular’ já implica em dizer que ela se realiza numa sociedade dividida em classes. Este é ponto de partida fundamental para sua real compreensão. (KREUTZ, 1979 p.1).

Entretanto, é preciso ter clareza que, mesmo frente às lutas constantes dos movimentos sociais, estas práticas de resistência por uma educação emancipadora para o campo não têm impedido que as escolas destes espaços continuem sendo esfaceladas pelos desmandos políticos e econômicos ao qual estamos submetidos.

Portanto, é preciso destacar que o ostensivo avanço do agronegócio sobre o campo, assim como a não responsabilização do Estado sobre a negação das escolas, são ações

consideradas injustíssima, pois são violações que se sobrepõe aos conceitos do “direito líquido e certo”, bem como a concepção de “universalização do acesso à educação”, vista como um dos fatores políticos determinantes de igualdade e equanimidade na implementação das políticas públicas

Diz Arroyo, Caldart e Molina (2008 p.10) que “o direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social, em que os direitos se tornam realidade”.

Neste contexto, portanto, compreendemos que a educação somente se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público, tanto na oferta quanto na qualidade. Assim como nas suas definições curriculares, que devem ter sua elaboração enviesadas pelas necessidades dos sujeitos do campo e não pelos determinantes do capital, do agronegócio, da produção em larga escala, da massificação do trabalho, da racionalização pedagógica e da formação educacional distanciada da realidade social das crianças, das mulheres e dos homens do campo, da escola fragmentada, insalubre, escassa, fadada ao fracasso.

Por isso, a luta por acesso e permanência de uma escola justa para o campo devem ocorrer no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o direito de todos os povos do campo a uma educação e a uma escola ressignificada, no sentido de tornar as crianças, os jovens, as mulheres e os homens do campo emancipados, autônomos e reconhecedores da sua identidade e da sua práxis histórico – social.

Partamos, *a priori*, do princípio de que a décadas não se tem pensado numa escola do campo que contemple de fato os diversos sujeitos que vivem deste e neste espaço. Ao longo da história educacional brasileira, no tocante a educação da população camponesa, optou-se tardia e sistematicamente, por programas mitigatórios e de caráter meramente assistencialistas, quando na prática deveriam ser implementadas políticas de estado eficazes e permanentes de educação e manutenção dos espaços educacionais, a fim de evitar o seu fatídico extermínio, assim como impedir que homens e mulheres fossem “empurrados forçosamente” para os espaços urbanos, a fim de servirem massivamente como “engrenagem” da força de trabalho do capital exploratório.

Este histórico negligenciamento com a educação dos povos camponeses tem ferido gravosamente os princípios constitucionais de direito da pessoa humana e, como consequência, atingido diretamente todos os povos camponeses – mulheres e crianças do campo, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, assentados, acampados, quilombolas, povos das florestas, das águas dentre outras populações camponesas afetadas pela falta de políticas públicas de

educação para o campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) que em face deste descuido histórico com a educação do campo, as escolas existentes nestes espaços passaram a ser consideradas como escória do sistema educacional brasileiro e, como consequência desta despreocupação política, os direitos ao amplo acesso à educação foram escamoteados.

Neste contexto, construiu-se historicamente no seio social uma concepção abstrata e fortemente estigmatizada tanto da escola quanto das mulheres, dos homens, dos jovens e das crianças que vive nos espaços campestinos. Nesta perspectiva, aquela é vista como um símbolo do atraso, da ineficiência e como uma instância incapaz de gestar sujeitos imponderados e detentores de saber; esta e estes, por sua vez, têm sido postos como modelos do atraso, da escolaridade mínima, do “jeca”, “matuto”, “analfabeto”, passivos e visionários de uma realidade urbana como marco de uma vida de novas possibilidades, ascensão social e econômica.

Nesta perspectiva, Marinho (2008, p. 11), destaca que:

A discriminação que é imposta ao homem da zona rural faz com que ele mesmo crie uma aversão à realidade em que está locado e termine por migrar, acreditando que, na cidade, vai conseguir uma melhor valorização e outras possibilidades de vida. Busca na cidade o que poderia ter em seu próprio lugar, mas a decepção logo chega e ele percebe que tem menos dignidade no asfalto que no seu chão batido, onde pelo menos era reconhecido pelas pessoas e chamado pelo seu nome, e não de retirante.

Portanto, é contra estas concepções negativadas nas quais se constituem historicamente tanto a educação quanto a percepção social sobre o homem do campo, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), aprovaram o parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, questão que trataremos neste estudo mais adiante no campo dos marcos normativos para política de educação do campo.

Neste contexto, Louzada (2008) destaca que a compreensão das tessituras vinculadas à educação pública no meio rural brasileiro, passa, necessariamente, pela abordagem da trajetória histórica e pelos fatos e processos da formação social, política e econômica do Brasil. As implementações das políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram que a escola pública - vinculada aos projetos de “modernização do campo” e acentuada projeção do capitalismo - teve um papel histórico preponderante no processo de expropriação e proletarianização das famílias camponesas.

Neste sentido, as conjunturas sócio-históricas e econômicas, atreladas aos processos

de construção da educação rural no Brasil estão diretamente vinculadas ao modelo de estrutura fundiária brasileira, marcada pela concentração da grande propriedade sobre o domínio de poucos, pela crescente expropriação dos pequenos agricultores e pelo aumento do assalariamento rural. Essa concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, à miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais, são fatores que vêm acompanhados de um crescente êxodo rural. (BRASIL, 2008 p. 72).

Não se pode, com isso, no entanto, considerar o campo como um espaço sem vida, inabitável ou desprovido de condições de subsistência ao homem que neste habita. A grande questão, que de certo modo já podemos definir como superada pela literatura, é que tanto o Estado quanto o modelo econômico neoliberal têm historicamente buscado descaracterizar o campo, dando a este um tratamento marginalizado e desigual, a fim de desmontar e desmobilizar a sua organização social e política, buscado adequar o campo as configurações econômicas globais.

Assim sendo, estas tensões históricas nas quais são elaboradas as concepções de educação para o campo se apresentam como uma realidade fenomenológica e historiográfica complexa, que está atrelada a um conjunto de relações de poder que carecem de análise, de tal modo que compreendamos os fatores condicionantes associados ao esmagamento das escolas rurais.

Portanto, é necessário trazer, a luz das teorias, mesmo que numa perspectiva historiográfica discursiva reduzida, porém fidedigna ao seu tempo-histórico, os fatores sociais que contribuíram com a construção e manutenção do modelo de escola rural que tem persistido no campo brasileiro. Para tanto, precisamos buscar nas entranhas do processo de construção histórica da memória educativa nacional os subsídios que nos aponte o caminho que tomou a educação do campo a ponto de não atingir a sua amplitude social e humana.

O processo de construção-desconstrução da memória educativa levado a efeito pela historiografia nos diz fundamentalmente duas coisas: em primeiro lugar, que a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à crítica não apenas o que fora estabelecido previamente pelos pesquisadores precedentes, mas também os próprios achados; em segundo lugar e por consequência, em lugar de sucumbir aos atrativos do jogo da construção e desconstrução da memória, cumpre restabelecer o que parece, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. (SAVIANI 2008, p.10):

Nesse contexto, estes posicionamentos desvelam na afirmação de que o nosso intuito, no tocante as pesquisas da educação do campo, não propõe-se ao desenvolvimento de uma periodização, pois, consideramos que esta não se constitui como uma construção de fácil

trabalho. Todavia, pontuamos que a revisitação aos pressupostos que remetem a nossa formação educativa é um ato necessário. Pois, acreditamos que a partir deste processo, torna-se possível a (re) formulação de novas abordagens teóricas sobre as concepções educativas para o campo brasileiro.

A definição de periodização em educação é sempre complicada por não haver um padrão estabelecido, sempre dependendo do enfoque ou da análise que o autor vai desenvolver no seu estudo [...] esse assunto tem recebido tratamento diversificados nos estudos. Ela identifica dois tipos de periodização: primeiro a explícita, que em geral abrange um longo período a ser analisado. Tendo o autor um longo período histórico político a cobrir. [...] O segundo tipo de periodização é o implícito, o qual, o autor, fazendo um corte geral propõe-se a estudar um período da história (MARINHO, 2008, p. 10).

Nesta perspectiva, tomando como ponto de partida a justificativa de que a análise historiográfica e a periodização da nossa formação educacional brasileira são demasiadamente extensas, e que a nossa pesquisa não comportaria todo o escopo analítico do tema, consideramos, neste ponto do trabalho o desenvolvimento de uma abordagem teórica que abarque os eventos históricos, sociais, políticos e educacionais de maior vulto e que desvelam, no transcorrer das abordagens históricas, na compreensão do quadro conjuntural das escolas do campo, bem como nas prováveis razões do seu histórico e frequente esvaziamento.

Portanto, possuímos a consciência plena de que os fatos importantes estão sendo sumariamente abordados e alguns até omitidos. Contudo, é um risco que corremos dentro do campo de pesquisa que nos propomos analisar.

### **3 Educação do Campo e Historiografia: do esquecimento ao emergir de uma nova consciência educativa**

É preciso perceber que a análise das concepções de escolas pensadas para o campo brasileiro, frente ao seu recentíssimo protagonismo, faz parte de uma abordagem ampliada da história educacional brasileira. No entanto, no prisma das pesquisas sociais e da historiografia a educação do campo permaneceu esquecida e silenciada pelo desinteresse sobre o rural e sobre a importância da dinâmica de vida existentes neste espaço.

Conforme visto em outros pontos deste trabalho, as escolas do campo foram postas historicamente como espaços inanimados, inertes e desprovidos de uma dinâmica social própria. No entanto, essa versão não se sustenta, pois há no campesinato uma rica história de lutas e mobilizações por educação que precisa ser resgatada e difundida, de tal modo que

possamos pensar e propor novas abordagens educativas, que ampliem o acesso e a permanência de uma escola justa e de qualidade para crianças, jovens e adultos que vivem no e do campo.

A educação do campo não fica apenas no silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negada a população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito. Entretanto esse grito não chegou ao campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008 p.10).

Neste contexto, tomando como referência os pressupostos de que as concepções de direito a educação no campo Brasileiro ainda se apresentam como uma realidade extremamente incipiente, não podemos considerar que o seu trato historiográfico, colocado a margem praticamente durante toda a formação social brasileira, tenha atingido a amplitude que lhes é necessária a sobrevivência em tão curto transcorrer histórico.

Destarte, mesmo frente ao fortalecimento dos movimentos sociais organizados, emergidos principalmente no transcorrer e no pós-período ditatorial, ocorrido entre as décadas de 60 e 80 do século passado, marcadamente nos seus aspectos da construção dos intelectuais orgânicos, influenciados fortemente pelo pensamento Gramsciano e pelas ideias Marxistas, não conseguimos ainda atingir a concretude humana e cidadã de uma educação do campo posta como uma prática universalizada, que encontra na *profícua* produção historiográfica seus *status quo* mais significativo.

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 424).

Ora, mais o que levaria as escolas e a educação das populações do campesinato a se colocarem, mesmo em tempos tão avançados da nossa extensa historiografia, em um patamar de quase total negligenciamento no campo das pesquisas sociais e educacionais? Do mesmo modo questiona Caldart (2008, p. 8): “O rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural uma consequência inevitável da modernização?”.



Não, estaríamos sendo demasiadamente generalistas se partíssemos desses pressupostos. O campo sempre esteve lá, vivo, transformando-se e seguindo a sua dinâmica social e histórica; ocupando seu lugar de centralidade nas relações humanas e nas condições conjunturais específicas deste espaço e dos sujeitos que nele vivem. Portanto, o campesinato não está, tão pouco esteve, vazio em seus processos históricos, no entanto foi posto a este, de forma marginalizada nos tratados historiográficos, construídos primariamente nos moldes do pensamento eurocêntrico, a condição de espaço insignificante e sem relevância historiográfica.

Nesta perspectiva, quando passamos a olhar para a história da educação do campo brasileiro pelo viés da própria formação social a qual fomos submetidos, percebemos que as mazelas típicas do nosso sistema educacional não fazem parte de um ou de outro tempo histórico, daquele ou deste fato social, pois ela, a educação do campo, é em si mesma a conjunção indissociável destes elementos que não foram totalmente superados e, portanto, são tão presentes em nossa realidade contemporânea quanto já fora no passado.

Portanto, trata-se de uma condição social persistente, posto que as tessituras do nosso sistema educacional partem fundamentalmente das relações unilaterais de forças outrora postas: estrutura social fundada no processo de colonização, relação de trabalho baseada no modelo escravagista, apropriação do grande latifúndio e extensos períodos políticos: colônia, império, república. Os primórdios das concepções pedagógicas, por sua vez, vinculam-se aos ideais dos primados eurocêntricos, ou seja, as perspectivas de cultura e de vida do colonizado pouca ou nem uma relevância possui para o colonizador, pois, as relações sociais vão ocorrer majoritariamente no campo da exploração e da apropriação da força do trabalho humano. (THERRIEN, 1993, p. 16).

Para Batista (2013), em paralelo com o processo histórico de negação e interdição da terra aos povos camponeses, no qual as desigualdades e a desvalorização social e cultural servem como pano de fundo, surgem também a privação a educação dos povos do campo. Deste trato desigual, resultou no Brasil uma herança histórica negativa, marcada pela precariedade dos estabelecimentos de ensino do campo, pelos elevados índices de analfabetismo e pela desvalorização das populações camponesas que persistem desde o Brasil colônia aos dias que sucedem.

Tomando como pressupostos estas colocações, indagamo-nos: em que momento da densa e complexa formação social brasileira ocorrem as primeiras experiências educacionais para o campo brasileiro? A educação escolar é pensada para “que” ou para “quem”? Em qual momento da história educativa as escolas do campo passam a fazer parte das relações de poder

constituídas? Existem interesses nesta ação que vão para além do sentido educativo? Compreendemos que os elementos necessários as formulações de respostas a estes questionamentos perpassam, substancialmente, pelo ato de transcorrer o percurso histórico da educação rural brasileira, notadamente nos seus aspectos reprodutivos, vistos como elementos constantes no processo de formação da educação nacional.

Neste sentido, a entendimento das tessituras acerca dos determinantes da educação do campo repousam ainda sobre as estruturas hegemônica a qual fomos submetidos historicamente, tendo em vista que estas influenciaram fortemente, dentro dos seus diferentes tempos-históricos, na elaboração das propostas educacionais para o meio rural brasileiro, desvelando em sua maior parcela, numa concepção excludente e demasiadamente negativista de escola que tem conseguido a todos os períodos da nossa formação social.

Neste contexto, tomando como referência a relação histórico-temporal da formação educacional brasileira, esse pode ser considerado o ponto inicial da história das instituições de ensino no Brasil, cujo extenso, continuo e descontínuo transcorrer assim se organiza:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. (SAVANI, 2010, p. 2).

Ressaltamos que este trabalho não tem a desmedida pretensão de transcorrer em profundidades por todos esses períodos históricos da nossa formação educacional, seria uma ação desmedida, posto que nem mesmo o mais profícuo dos trabalhos seria capaz de compreender a totalidade das complexas tramas sociais nas quais são construídas as concepções materializadas da educação do campo.

No entanto, entendemos que a natureza do estudo – assim como a natureza do problema proposto – requer que situemos, mesmo que sucintamente, os fatos considerados de maior relevância, de tal modo que consigamos perceber de onde partem historicamente as

concepções de educação para o campo e para onde estas concepções caminham; análise sem a qual provavelmente teríamos considerável dificuldade em compreender o denso caldo histórico no qual emerge a luta dos povos camponeses pela educação.

### **3.1 Da Colônia ao Império, do Império a República: brevíssimos traços da formação histórica da Educação do Campo no Brasil**

Ao contrário do que tem negado a historiografia oficial, a Educação do Campo possui uma relação intrínseca com a nossa formação social, com a dominação latifundiária e com a exploração do território nacional, isto é, com a concentração massiva do poder sobre a égide de poucos. Este quadro de negação e dominação tem sobrevivido com persistências às rupturas históricas, mantendo as profundas desigualdades societárias no campo brasileiro em todos os extensos períodos políticos ao qual fomos submetidos.

Para Marinho, (2008) precisamos reconhecer que nos primórdios da formação social brasileira, as questões vinculadas à educação, como os calamitosos níveis de analfabetismo e a despreocupação com a instrução pública dos povos colonizados, não eram prioridades (assim como não tem sido nos dias atuais) para os colonizadores portugueses, mesmo que estes já apresentassem em suas metrópoles considerável grau de experiências educacionais. Para o autor, quando o Brasil foi “colonizado”, a Europa já possuía mais de 300 anos de experiência com educação.

Portanto, os colonizadores que aqui se embrenharam fortuitamente já detinham um vasto arcabouço cultural e intelectual e também dominavam as técnicas do ensino. Entretanto, as dificuldades naturais apresentadas pela colônia, atreladas ao jogo de interesses de ordem econômica objetivados pelos colonizadores, incutiram no Brasil um modelo primário de educação de cunho eminentemente moralista e alienante, pautado principalmente na intensa exploração, descaracterização cultural e desterritorialização das populações nativas.

Nesta perspectiva, o advento da colonização no Brasil é fruto do idealismo português em expandir-se economicamente e consiste, fundamentalmente, no desenvolvimento de uma economia posta como forma de complementação ao modelo de desenvolvimento econômico da grande metrópole. (ROCHA, 2005 *apud* CUNHA, 1980, p. 23).

Assim, com uma administração política marcadamente centralizada e um ferrenho controle sobre as operações comerciais, Portugal torna a colônia brasileira quinhentista seu terreno mais fértil para dominação, exploração e alcance dos seus escusos objetivos

econômicos. Neste contexto, as tessituras que desvelaram na introdução dos primeiros modelos educacionais na recém “descoberta” sociedade colonial, é marcada por uma série de conflitos vivenciados pelo novo mundo, principalmente pelas tensões entre o cristianismo e o cientificismo que emergia na Europa.

Portanto, as tentativas de instrução ofertadas pelos colonizadores, espelhavam as conjunturas econômicas, políticas e ideológicas vivenciadas por Portugal, que se colocava como favorável aos movimentos reformistas da Igreja Católica, contrariando qualquer tentativa de abertura as novas ideias iluministas, que buscava romper com toda a obscuridade e alienação apregoada ao longo de toda a extensa era medieval<sup>4</sup>.

Como respostas os movimentos modernistas, Portugal, preservando suas tradições (cristãs), organiza e implanta a Segunda Escolástica. Portugal e Espanha, ao lado do Vaticano, defendem a fé católica, contado principalmente com a Companhia de Jesus, um grande fruto da fidelidade Espanhola os Jesuítas assumem a linha de frente e lançam-se na luta para manter a Igreja de Jesus unida, para tanto, era preciso que as novas ideias, tanto religiosas quanto científicas, fizessem caminho aos fiéis. (MARINHO, 2008, p.11).

Em meio ao jogo de interesses entre a Igreja e o Estado, associado ao processo de colonização e expansão econômica ambicionado pela metrópole portuguesa, emerge no campo da história brasileira uma das questões mais tensas e reprodutivistas das desigualdades impostas as populações camponesas, qual seja: a dominação do território nacional, considerada desde os primórdios da formação social brasileira como um campo de conflitos e interesses antagônicos.

No Brasil, “a primeira providência adotada para operacionalizar esse objetivo foi a da instalação do regime das Capitanias Hereditárias (1532)” (ROCHA, 2010, *apud* RIBEIRO 1978, p1). Neste contexto, essa divisão injusta do território brasileiro tem representado um dos traços mais fortes das desigualdades postas ao homem do campo. Portanto, é justamente neste trato díspare, emergido ainda na fase embrionária da identidade nacional, que repousariam mais tarde os reclames sociais pela realização da reforma agrária, ou seja, pela justa divisão da terra, elemento central das tensões históricas entre o modelo de produção agroexploratório e o camponato.

Ao longo da formação social do Brasil, que se dá a partir da invasão portuguesa e da colonização, a terra tem sido elemento central de diversos conflitos sociais e de múltiplos movimentos sociais, em consequência da historicidade colonial que se implanta a partir de então centrada numa estrutura fundiária latifundista, numa produção agroindustrial voltada para o mercado externo com vista a acumulação europeia. (BATISTA 2006, p. 126).

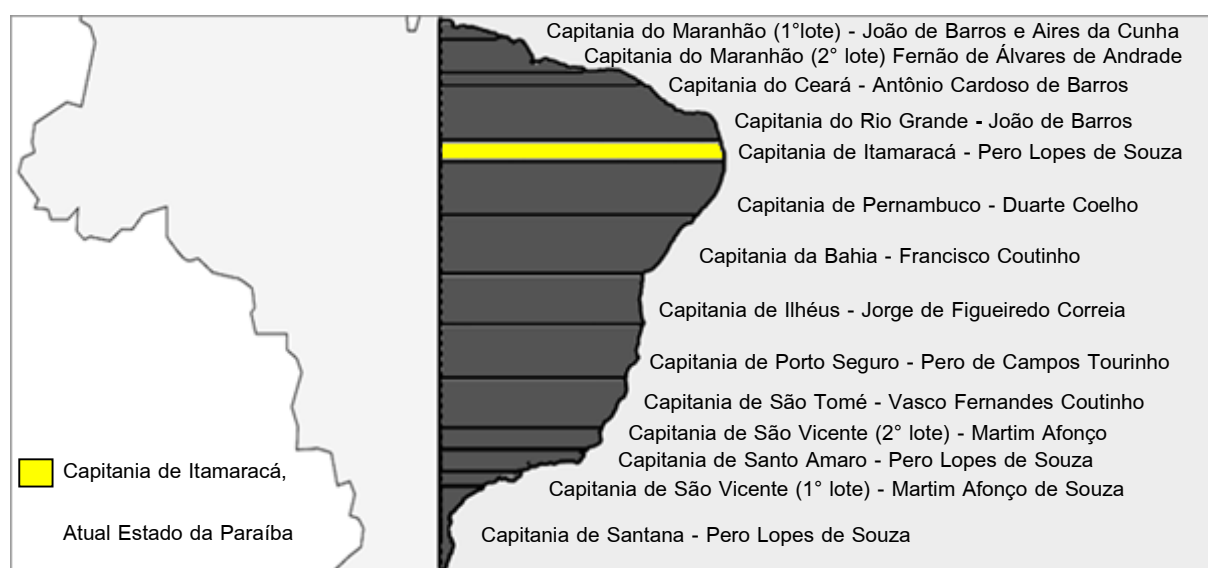
---

<sup>4</sup> Trata-se do período compreendido entre os séculos V e XV, cujo início se dar com a queda do Império Romano e finda-se no transcorrer da transição para a Idade Moderna.

De certo, essa histórica estrutura fundiária implantada no Brasil tem representado um dos grandes elementos das contradições impostas aos povos do campo. Em face deste descaso, pautado no jogo de interesses políticos e econômicos, tem se ampliado exacerbadamente uma série de tensões no capô brasileiro, como a violência, a exclusão, o empobrecimento e a miséria humana. O mais grave deste quadro é que estas políticas injustas não têm atingido uma ou outra parcela dos povos do campesinos, esta ou aquela região do país. É um quadro generalizado, uma ação coordenada, que afeta todos os sujeitos do campo em uma só leva.

Em relatos acerca da historiografia brasileira, Peixoto (1944), ao transcrever a maneira como se deu a divisão do território nacional durante o regime de capitânicas, aponta que os habitantes aqui existentes – indígenas principalmente – não se colocaram passivos a invasão das terras brasileiras, demonstrando o que provavelmente se apresenta como uma das primeiras formas de resistência contra o grande latifundiário estabelecido no Brasil.

**Imagem 1 – Donatários das Capitânicas Hereditárias – 1532**



Fonte: Do autor (2017)

Na mesma medida em que eram desiguais e injustas a distribuição das terras, assim como ainda o é hoje, as liberdades políticas concedidas aos donatários também possuíam largas prerrogativas, dentre elas estavam à inteira autonomia para transferir a grande propriedade aos seus sucessores, a cobrança de impostos em suas glebas a não interferência das sanções judiciais impostas pela coroa, dentre outras regalias que afunilavam a desigualdades.

Entretanto, conforme aponta Marinho (2008, p.11):

Mesmo diante da grande liberdade que os donatários receberam, o estímulo não foi suficiente para que o sistema de administração funcionasse. Das 14 capitanias Hereditárias criadas, somente duas prosperam, a de Pernambuco, de Duarte Coelho, o qual se alinhou as Tribos Tabajaras que a protegia, e a de São Vicente, de Martim Afonso de Souza, o qual teve a Ajuda de João Ramalho e Brás Cubas. As demais deixaram de vencer pelos ataques (compreensíveis) dos corsários e dos índios.

Neste contexto, o fracasso das capitanias hereditárias reafirma o caráter de resistência das populações colonizadas, reforçando a tese de que os povos aqui existentes não se colocaram passivos a arbitrária invasão e dominação do território brasileiro. Portanto, é inegável, mesmo que em tempos tão remotos da nossa historiografia, não afirmar o caráter político/organizativo desses grupos sociais em/e favor da luta pela terra que, concordemos, foi historicamente falseada pela ideia de um território descoberto pelos de lá, e não pelos que aqui já existiam.

Contudo, se por um lado o regime de capitanias hereditárias se viu abater-se pela resistência das populações indígenas nativas e pelos desmandos políticos postos à época, por outro, encontrou na catequização e na moralização cristã, implantada pelos padres Jesuítas, os contornos mais significativos da formação social, histórica, cultural e educacional do Brasil. Percebamos, portanto, que a introdução dos preceitos educativos nesta primeira fase da formação social brasileira, estão imbricados diretamente a todos os demais elementos que compunha o denso caldo no qual emergia a sociedade colonial.

Neste sentido, compreendemos que neste período não há fatos sociais indissociáveis, ou divergentes; há fatos que desvelam sempre numa realidade desigual e que tendem, de forma massificada, a afunilarem cada vez mais o processo de segregação das populações colonizadas. Deste modo, a educação não aparece neste primeiro momento da historiografia nacional como forma de libertação, mas como forma de dominação e manipulação das mentes.

Sobre as primeiras propostas de instrução introduzidas no Brasil, Marinho (2008, p.12 *apud* MIRANDA, 1975) afirma:

[...] que foi em 29 de março 1549, com a chegada da esquadra de Tome de Souza ao Brasil, que começa a história da educação brasileira, certamente por ter vindo com o primeiro governador geral, os jesuítas, padre Manoel da Nóbrega, responsável pelos missionários, o padre pires e dois irmãos: Vicente Rodrigues e Diogo Jácome.

Neste contexto, a introdução da companhia de Jesus na colônia brasileira objetivou, principalmente, a retomada da ordem em função da resistência das populações indígenas a

invasão do território nacional. Deste modo, com a inserção desta pedagogia cristã, esperava-se que os constantes ataques, muitos deles considerados como verdadeiras tragédias, fossem reduzidos e, por consequência, a exploração do trabalho das populações indígenas continuasse o seu bárbaro trajeto.

Do ponto de vista pedagógico, a educação ofertada pela companhia de Jesus as populações indígenas, vinculava-se a uma condição de cunho extremamente centralizador, voltada, a princípio, exclusivamente para atender as necessidades imediatas da colônia e da Igreja.

Servindo aos interesses de uma sociedade estruturada no latifundiário e no escravismo, com uma formação de cunho essencialmente conservador, os padres jesuítas da companhia de Jesus impuseram em suas escolas uma disciplina ferrenha, de caráter rotineiro e moralista, visando, sobretudo, o nivelamento cultural e à doutrinação da mente. Por meio dessa pedagogia conservadora, os padres jesuítas conseguiam atender tanto aos interesses da Igreja, quanto ao governo português, que percebia na expansão da fé cristã e na autoridade religiosa as bases da dominação política e social da colônia. (ROCHA, 2010, *apud* VILLALOBOS, 1959).

Segundo Batista (2006) ao longo do período colonial brasileiro, o contingente populacional, composto principalmente por indígenas, era de aproximadamente 3 milhões de pessoas, que compunham mais de 100 idiomas (dentre eles o tupi-guarani, macro-jê, aruak e caribe). Estes sujeitos eram detentores de uma cultura e de uma identidade que os diferenciava de qualquer outra etnia e ocupavam cerca de 900 mil km<sup>2</sup> das terras nacionais.

No contexto da educação colonialista, as características destas populações não foram levadas em consideração, sendo tratadas com grande desleixo e desprestígio, desvelando em um quadro educacional fortemente excludente.

De acordo com Rocha (2010) a educação não figurava como uma condição vital na colônia em função do próprio contexto sócio econômico posto a época. Assim, a sociedade que emergia não exigia grandes qualificações, pois a economia rudimentar, centrada no trabalho escravo, não alcançava formar os sujeitos para grandes feitos, mas sim para a alienação cultural e a servidão manufatureira.

Portanto, submetidos aos domínios dos colonos, estes sujeitos foram explorados, massacrados e condenados a um intenso processo de desterritorialização e perda da sua identidade cultural. Neste sentido, um ponto que carece ser enaltecido em relação a condições destas populações, está nos traços de resistência empregado contra a massificação impostas pelos colonizadores.

Ao contrário dos ditames apregoados pelos tratados historiográficos, muitos fundamentados nas perspectivas eurocêtricas, esses povos reagiram exaustivamente a dominação, ao trabalho inumano e as sistemáticas tentativas de moralização imposta pela ordem vigente. Sobre essa questão, Batista (2006, p. 133) situa que:

Esses povos inicialmente esboçaram reações ambíguas frente aos portugueses, ora receptivos e acolhedoras, ora desconfiadas. Mas esse contato inicial mais amistoso, num momento posterior, de lugar a relações conflituosas em consequência das ações opressivas e dos interesses conflitantes entre esses povos. Os conflitos se intensificaram a partir do momento em que a fase inicial de extração predatória do pau-brasil, na qual os índios foram como mão de obra [...] e substituída, a partir de 1530, pela exploração agrícola com a produção em larga escala de cana-de-açúcar, destinada ao mercado europeu, possibilitada pela associação dos produtores com a burguesia mercantil, que tinha interesses em expandir a economia de mercado, favorecendo a acumulação capitalista da Europa, uma vez que que o sistema colonial estabeleceu o monopólio comercial entre a colônia e a metrópole.

Portanto, as dificuldades de adaptação dos povos indígenas ao trabalho penoso, motivados pelos altos índices de mortalidade em decorrência dos conflitos territoriais e das condições naturais impostas à época, exigiram que a colônia portuguesa buscasse outras medidas para a manter a intensa exploração econômica do Brasil. Para tanto, adota como modelo econômico dessa horrenda trama histórica o escravismo das populações negras.

Iniciado em 1538, o tráfico negreiro é considerado como um dos períodos mais cruéis da formação sócio-histórica do Brasil e representa o que há de mais perverso na lógica capitalista, pois consegue mesclar em um só sistema todas as mazelas de uma sociedade desigual: exploração humana, dominação, patriarcalismo, extrema violência, racismo, desterritorialização, desenvolvimento pautado no grande latifundiário, esmagamento da identidade cultural dos povos escravizados, dentre outras iniquidades de ordem social.

Estima-se que nos quase três séculos e meio em que o sistema escravagista perdurou no Brasil, cerca de 4 milhões de escravos tenham entrado em nosso país para trabalhar de forma forçada. Submissos a condições desumanas, degradantes e desiguais, estes sujeitos, assim como os indígenas, contribuíram fortemente com a formação econômica, histórica, social e cultural do Brasil. Entretanto, na perspectiva eurocêntrica, não há mérito nesta ação e as propostas educativas acabaram por reproduzir estas desigualdades quase que de forma naturalizada.

A rota do tráfico negreiro para o Brasil era realizada em diversos pontos dos continentes, principalmente da África Setentrional, onde se localiza atualmente Moçambique, República Democrática do Congo e Angola. A entrada dos negros escravizados ocorria, principalmente, pelos portos localizados no Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luiz do



Maranhão. Ao longo das árduas viagens (realizadas geralmente em porões de navios fétidos, pouco ventilados e infestados de pragas) entre o continente africano e o Brasil, muitos negros não resistiam as subumanas condições de transportes e morriam em decorrência de doenças, mal alimentação ou ainda em naufrágios decorrentes dos excessivos números de negros transportados nos porões das embarcações.

Aqueles que sobreviviam a estas condições atrozess e conseguiam entrar no Brasil, eram distribuídos por diversas regiões do País. A maior parte dos escravos foram destinados para a região Nordeste, onde eram escravizados na produção de cana de açúcar.

Desterrados, despidos de suas identidades culturais e sociais, humilhados e desrespeitados em sua dignidade de seres humanos, os negros trabalharam duramente (assim como os indígenas) para uma nação que não queria reconhecer-lhes como filhos; essa situação perdurou legalmente até o final XIX, depois continuou culturalmente. O Único tipo de instrução que os negros receberam foi a elementar catequese, já que, segundo os brancos, era preciso deixarem suas práticas africanas, pois eram consideradas como práticas demoníacas. (MARINHO, 2008, p.11).

Neste contexto, violência imposta aos negros e negras escravizados e escravizadas, não representava apenas uma condição pontual, mas uma tentativa de auto afirmação do poderio senhorial, no qual os castigos aplicados eram determinados em função de aspectos vinculados as condições categóricas, como a política e a economia. Os castigos aplicados aos povos negros escravizados representavam também, assim como a instrução ofertada na colônia, uma tentativa de moralização e doutrinação, inclusive com respaldo legal.

Portanto, mesmo em tempos tão remotos da nossa formação social, como visto, a implementação de uma proposta educacional impunha grandes desafios, seja pelo contexto social, político e econômico no qual se desenrolavam as relações sociais, seja pelas condições nas quais estavam submetidos os padres da companhia de Jesus.

Neste campo de dominação e antagonismos, pensar em uma proposta educacional que atendesse as camadas marginalizadas, tornava-se uma ação com aspectos de cunho utopistas, pois, “a sociedade da época não favorecia a realização de um processo educacional, e, se por ventura, acontecesse, prestar-se-ia a manter a situação social reinante, o que significava uma educação reprodutivista”. (MARINHO, 2008, p.13 *apud* AZEVEDO, 1976).

Neste sentido, a própria dominação imposta pela hegemonia do grande latifundiário limitava o acesso da educação as classes dominadas, tendo em vista que os primeiros a se beneficiarem pela instrução eram, em geral, os próprios descendentes dos colonos. Assim, foram excluídos deste processo uma parcela importante da população, como as mulheres, os filhos dos escravos, dos indígenas, dentre outros grupos que compunha a colônia brasileira.

Segundo Marinho (2008) mesmo frente as intensas intervenções impostas pela companhia de Jesus, nem todos os espaços nacionais foram atingidos pelas propostas educacionais propagadas naquele período, ficando a formação desses lugares a cargo de outras ordens religiosas, como as beneditinas, carmelitas, franciscanas e dominicanas. Para o autor, essas novas intervenções culminaram também na introdução de um novo modelo de educação não vinculada as instituições oficiais, tratava-se das escolas particulares, geralmente financiadas pelos grandes proprietários de terras.

Nos traços da formação da educação brasileira, os padres da companhia de Jesus foram os primeiros a introduzirem um modelo de pedagogia que, de certa forma, iria influenciar todos os demais períodos políticos do Brasil. No entanto, “[...] foi a primeira colônia do Novo Mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759”. Rocha (2010, *apud* LEITE, 1938, p. 240).

Obviamente que as causas que levaram a expulsão dos missionários jesuítas não serão discutidas aqui com profundidades, no entanto cabe situar que a expulsão da companhia de Jesus representar, na perspectiva da historiografia, a primeira grande reforma educacional brasileira.

Portanto, se a educação nacional já era caótica com a presença da companhia de Jesus, sem ela a situação tornou-se insustentável. De acordo com Marinho (2008, *apud* CHAGAS e PILLETI, 1988) com a saída dos Jesuítas [...] “o caos foi inevitável, pois, além de não haver quem substituísse os 600 religiosos expulsos nenhum sistema [educacional] passou a existir”.

O exposto até aqui nos dar uma dimensão considerável de que a educação brasileira, desde os seus primórdios, não esteve vinculada aos anseios comuns, mas sim a uma condição voltadas aos interesses de poucos e da grande metrópole. Neste sentido, em se tratando da educação ofertada para as populações do campo, já é possível tecer uma linha coerente de que as primeiras experiências instrutivas nacionais não se deslocam do quadro de negação ao qual estes sujeitos vêm sendo expostos nas últimas décadas.

Percebamos, portanto, que não se trata de uma condição posta em tempos recentes, ou em qualquer tempo; há uma relação lógica (assim, com há uma intenção óbvia) em não garantir a educação como um direito; e um direito não apenas pela ordem normativa, mas pelo reconhecimento do Estado como agente provedor dessas desigualdades atemporais.

Se no primeiro momento político da formação social do Brasil a educação esteve centrada nos princípios cristãos, na moralização e na exploração massiva dos povos, no período imperial (segundo momento político da nossa formação social) a educação começa a ser

pensada a partir dos preceitos normativos.

No entanto, cabe pontuar que as relações de poder e dominação, representada principalmente pelos vínculos entre a igreja e o Estado, não são questões superadas e a educação continua a ser uma condição de caráter elitista e extremamente excludente

De acordo com Peres (2005) com a conquista da independência em 1822 e o advento da monarquia constitucional, influenciado fortemente pelas ideias liberais francesas, há muito infiltradas no Brasil, a educação, anteriormente concebida como um dever do súdito passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado e, portanto, começou a ser pensada a partir ótica dos princípios normativos constitucionais.

Nesta perspectiva, como enfoque deste novo momento político, centramos nossos esforços na compressão sobre como a educação das populações do campesinato é abordada a partir das propostas constitucionais e das políticas de implementação da instrução pública no Brasil.

“Caracterizando-se como educação nacional, a educação no Império, por suas peculiaridades, integra o segundo período da História da Educação Brasileira, que se inicia em 1759 e que finda com a República em 1889” (PEREZ, 2005, p 48).

Neste contexto, cabe pontuar que a elaboração das propostas educacionais nos primórdios dos preceitos constitucionais do Brasil tornavam-se necessárias não porque a educação figurava como o bem universal, mas pela necessidade em dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política e econômica dos ideais liberais, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime constitucionalista lhe atribuía (CARVALHO, 1972, p. 2).

Neste contexto, o traço mais forte da inserção das propostas educativas no campo dos preceitos constitucionais estar na pouca atenção que as populações do campesinato receberam nos primórdios da elaboração dos marcos constitucionais no Brasil. No que pese, pelos menos a até a década de 30 do século passado, a educação das populações camponesas ficou praticamente a margem das propostas governamentais, não sendo sequer mencionada nos documentos oficiais.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2012).

É importante situar que o advento da primeira constituição emerge em uma sociedade marcada profundamente pela centralidade do poder, em que o conceito de direito é representado por uma condição totalmente abstrata. Portanto, é uma sociedade completamente marcada pelo patriarcalismo e pela exclusão de considerável parcela da população, como as mulheres, os negros, pobres e os escravos cativos. Essa relação de completa desigualdade acabava por refletir diretamente na elaboração das propostas constitucionais, que buscavam atender quase que exclusivamente aos interesses da elite, deixando a margem as camadas populares.

Antes de 1824, data em que se inaugurou o regime constitucional no Brasil, a Assembleia Constituinte e Legislativa, reunida em 1823, cuidaram da instrução pública. Na Fala do Trono, por ocasião da abertura da Assembleia, em três de maio, o Imperador D. Pedro I declarou: “Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém, necessita-se para isto de uma legislação particular”. Concluindo, fez um apelo à Assembleia: “Todas estas coisas [do ensino] devem merecer-vos suma consideração” (MOACYR, 1936, p. 31 *apud* PERES, 2005, p. 2).

Apesar de possuir um caráter de idealismo humanitário, as propostas de educação pautavam-se pelo intenso jogo de interesses e de poder entre as oligarquias políticas e o patronato. Assim, o dualismo existente entre educação popular e elitismo vai abrir portas para a criação de métodos pedagógicos instrutivos diferenciados entre as classes abastardas e o povo. “Propunha-se, então, na primeira assembleia constituinte, em âmbito nacional, uma organização sistemática de educação, desde as escolas de primeiras letras às universidades” (REGAZZANI, 2005, P. 3).

A proposta de efetivação de um sistema nacional de educação levantado na assembleia constituinte de 1823 fracassou ainda no âmbito da Comissão de Instrução Pública e, “conforme projetos apresentados e discutidos, o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas paralelas, refletindo [...] interesses distintos dos legisladores: de um lado, a formação de elite; de outro, a educação popular” (PERES, 2005, p.3).

Neste sentido, as primeiras tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público estão centradas em uma lógica de caráter celetista, elitista e de forte apelo excludente, refletindo o mesmo status de negação apregoado desde o Brasil colônia. Este fato fica evidente nos próprios dispositivos levantados nas propostas de efetivação da primeira Constituição de 1824. Em seus Art. 251º, 252º, 253º, 245º e 255º, que trata da instrução pública, as propostas de elaboração da primeira Constituição do Brasil apresentam em seus determinantes os seguintes pressupostos:

Art. 251°. Leis regulamentares marcarão o número e Constituição desses úteis estabelecimentos;

Art. 252°. É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos;

Art. 253°. A Assembleia terá particular cuidado em conservar e aumentar as casas de misericórdia, hospitais, rodas de expostos e outros estabelecimentos de caridade já existentes e em fundar novos;

Art. 254°. Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial;

Art. 255°. Erigir-se-ão casas de trabalho para os que não acham empregos; e casas de correção e trabalho, penitencia e melhoramento para os vadios e dissolutos de um e outro sexo e para os criminosos condenados.

Nos dispositivos apresentados na assembleia constituinte de 1823, chama a atenção o tratamento dado as populações indígenas e negras que, segundo as propostas da assembleia, deveriam ter a sua emancipação social e política lenta e a educação voltada a moralização e a industrialização destas populações. Esses princípios normativos podem nos situar em um patamar privilegiado de compreensão acerca das condições nas quais são pensadas a educação ao longo dos extensos períodos políticos brasileiros.

Portanto, olhar para a elaboração destes preceitos significa olhar para uma realidade histórica de exclusão que persiste em ser negada cabalmente por muitos, mas que existiu e continua a existir. Esta é uma condição que estar fortemente imbricada nas bases mais elementares da história nacional e que não deixam margem para afirmarmos, categoricamente, que as populações camponesas vêm tendo os seus direitos negados ao longo de toda a construção da legislação brasileira.

Nesta perspectiva, se as propostas apresentadas na assembleia constituinte de 1823 já eram consideradas extremamente marginais no trato com a educação para o meio rural a promulgação da Constituição de 1824, primeiro texto constitucional de nossa história, ratifica com veracidade este quadro.

O texto é extremamente incipientes no que diz respeito a educação, apresentado apenas dois dispositivos que tratam da instrução pública no Brasil. Em seu Art.179° e seus incisos XXXII e XXXIII, que tratam das garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, a rudimentar carta constitucional de 1824 afirma que:

Art.179° A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

Apesar de situar a educação como um direito gratuito e a acessível a os cidadãos, não encontramos na Constituição de 1824 qualquer menção de obrigatoriedade do ensino ou qualquer meio de controle jurídico que garantisse de fato o acesso ao ensino público e universalizado. Do mesmo modo, não aparecem também qualquer citação, seja nas propostas seja nos textos promulgados, sobre a oferta de educação para as populações rurais.

Neste contexto, as condições da educação brasileira praticamente não sofreram modificações nos anos seguinte a promulgação da primeira Constituição, acabando por gerar uma série de reclames pela falta de recursos e das condições degradantes na qual apresentava-se a educação ofertada nas províncias.

Assim, em 1826 a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa, buscando ampliar o pífio texto constitucional de 1824, propôs que a educação fosse pensada a partir de um modelo articulado de escolas organizadas em quatro níveis diferenciados: pedagogias, liceus, ginásios e academias. (PERES, 2005).

Nessas propostas, que acabou por sucumbir-se, fica claro que organização destes de níveis de instrução situados como públicos, colocava-se na verdade como parte dos interesses do poderio elitista, não atingido, portanto, as camadas populares.

o primeiro, denominado "Pedagogias", abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os "Liceus", se voltaria para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado "Ginásios", compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de "todo gênero de erudição"; finalmente, o quarto grau, isto é, as "Academias" se destinaria ao ensino das "ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social [...]". (SAVIANI, 2001, p. 1).

Ao longo de todo o período imperial outras propostas e programas educacionais apareceram, no entanto não foram suficientes para modificar a crítica realidade educacional do país, tão pouco serviram como quebra da hegemonia estabelecida desde o período colonial. No campo das discussões acerca da situação educacional das populações rurais a realidade ainda apresentava-se como uma condição escassa no âmbito da legislação, prevalecendo, portanto, no completo esquecimento das propostas educacionais elaboradas pelo poder público. Neste sentido, ainda no período Imperial, outras reformas educacionais emergiram a partir de 1827, dentre as principais destacam-se:

- *A Lei de 15 de Outubro de 1827*, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos; além das escolas para meninos, deveriam existir também escolas para meninas; os professores deveriam ser vitalícios, ingressando no magistério por concurso público;
- *O Ato Adicional de 1834*, reforma profundamente a Constituição de 1824, buscando descentralizar a instrução pública que ficava a cargo do governo geral a fim de estendê-la para aos governos provinciais;
- *A Reformas Couto Ferraz* aprova, por meio do decreto Nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, o regulamento do ensino primário nos municípios da corte; determinava também tal decreto a inspeção dos estabelecimentos de ensino existentes nos municípios da corte;
- *A Reformas Leôncio de Carvalho*, por meio do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império.

Nas brevíssimas análises realizadas acerca dos dois primeiros momentos políticos da formação social e educacional brasileira (Colônia e Império) percebemos que a instrução das populações do campesinato esteve completamente marginalizada e praticamente não encontrou respaldo no âmbito da legislação. Nesta perspectiva, durante o período republicano (1889-1930), que inaugura a fase das reformas mais consistentes no âmbito da instrução pública, a educação das populações rurais permaneceria praticamente esquecida, emergindo somente no final da primeira república em 1931.

As mudanças no campo da educação mostraram-se tímidas diante da magnitude do desafio e, com isso a Primeira República se caracterizou, assim, como um período pouco representativo na missão de sanar os altos índices de analfabetismo da época. Se no início do século XX temos um novo regime republicano, isto não quer dizer que ranços do passado tenham se esvaído completamente, ao contrário disso, as mazelas sociais, especialmente aquelas ligadas à educação no período monárquico mostraram-se resistentes, uma vez que a base fundamental de suas relações sociais ainda permanece no novo regime (RAMAL 2010, *Apud* NAGLE, 1975, p. 290).

Neste contexto, os desafios impostos a implementação de uma proposta de educação para os povos do campesinato ainda se apresentavam como um ideal a ser alcançado, mantendo-se, portanto, a instrução pública destas populações completamente marginalizada dentro do próprio processo de construção e desenvolvimento histórico-social, político e cultural do Brasil.

Assim, neste último momento da breve análise dos extensos períodos políticos da formação social e educacional brasileira, optamos por fazer um corte profundo na história educativa da primeira república, partindo diretamente a década de 30, momento no qual começam brotar, mesmo que tardia e timidamente, as primeiras iniciativas educacionais para os povos do campesinato, principalmente no âmbito da legislação, com o aparecimento da

educação rural nos textos constitucionais.

Ressaltamos, contudo, que dentro da nossa breve proposta de análise historiográfica, os fatos e momento político importantes da formação educacional do campo serão sumariamente abordados e alguns, pela própria complexidade do tema, acabarão por não entrar nesta análise.

Dito isto, concordamos que este momento da história da instrução pública nacional define o começo de uma nova tomada de consciência sobre o papel da educação frente as demandas sociais. No entanto, representa também um período, assim como os demais, marcado pelas intensas relações de forças entre o poder político e o econômico, no qual a instrução das populações rurais aparece como extensão da educação urbanocêntrica, considerada como símbolo de modernidade e desenvolvimento.

Esquecida completamente nos textos constitucionais de 1824 e 1892, as primeiras propostas de educação para o meio rural aparecem na década de 30 fortemente ancoradas na necessidade da formação escolar como meio de adequação as profundas alterações ocorridas no espaço agrário-industrial do Brasil.

Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001 p.9).

Neste contexto, pelos menos até a década 20, o massivo contingente populacional concentrava-se, majoritariamente, nas áreas rurais, um reflexo do próprio processo de formação social ao qual estavam submetidas estas populações. Entretanto, nos anos seguintes, com o crescente desenvolvimento urbano-industrial, o campesinato começaria a sofrer um intenso processo de esvaziamento em função do crescente êxodo rural.

Deste modo, com a elevação do processo migratório rumo aos grandes centros urbanos, os históricos problemas sociais das populações rurais – esquecidos completamente nas fases históricas anteriores – começam a emergir de forma mais nítida, ensejando o debate em tomo da instrução pública frente as novas conjunturas históricas vivenciadas pelo Brasil. “Nesse confronto, o medo de um esvaziamento da zona rural e, conseqüentemente, a superpopulação da zona urbana, vão provocar uma preocupação com a educação, que se esperava se respostas para o problema” (MARINHO, 2008, p. 53).

Assim, a intensa projeção do sistema econômico capitalista culminaria não apenas com



o processo migratório das populações rurais no sentido campo-cidade, elevando drasticamente o crescimento urbano, mas também com a necessidade de formação de mão de obra para suprir às novas demandas exigidas pela industrialização e modernização pela qual o país atravessava. Precisamos ressaltar, contudo, que este novo desdobramento social posto as populações do campo não ocorreu de forma aleatória, ou por uma vontade própria destes sujeitos. Este processo teve como espaços de disputas centrais “a concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais”. (SILVA 2010, p. 17).

Com o intenso deslocamento das populações rurais em direção as grandes cidades, a preocupação com as condições higiênico - sanitárias, em função do inchaço urbano, começam a gerar preocupação, levando a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde. (MARINHO, 2008).

Do ponto de vista educacional, a realidade da instrução pública das populações rurais apresentada no Brasil na década de 30 estava condicionada a uma situação de extrema penúria e abandono. Não percamos de vista que os períodos anteriores da nossa história haviam deixado marcas sociais indeléveis, que o novo regime político não daria conta de sanar: educação de cunho moralista/conservador, patriarcalismo, escravismo, dominação latifundista, violência, sexismo...todos esses fatores contribuíam demasiadamente com os calamitosos níveis de analfabetismo existentes nas áreas rurais.

Marinho (2008, *apud* PAIVA, 1973) ao discorrer sobre o quadro educacional do Brasil na Primeira República, aponta que o regime político:

[...] apresenta uma situação preocupante, o Estado de Goiás, com 511.000 habitantes, tinha 10 mil cidadãos alfabetizados, sendo que 98% da população era de analfabetos [...]. A Bahia tinha 3.334.000 habitantes, dos quais 166.000 liam e escreviam; São Paulo, que gastava 15% da sua receita orçamentária com educação primária, acreditando possuir 480.164 alunos, dos 232.621 estariam matriculados, o Censo apresenta 656.114 das crianças na faixa de 6 a 14 anos e destas 187.314 estavam nas escolas, além disso, somente 114.579 sabiam ler e escrever, ficando um total de 511.355 analfabetos, ainda 468.800 abandonavam de uma vez as escolas totalizando 77,9% de analfabetos no Estado.

Esse quadro refletia com veemência os descasos apregoados nos períodos interiores e demandavam uma nova tomada de consciência sobre a realidade educacional apresentada pelo Brasil naquele momento.

Assim, este momento é marcado por uma série de mobilizações sociais, que buscam debater o crítico quadro educacional do país, dentre elas destacam-se: IV Conferência Nacional

de Educação (realizada em 1931) e a V Conferência Nacional de Educação, de 1932. Tanto uma quanto a outra “realizaram-se na intenção de influenciar a Assembleia Nacional Constituinte, pois havia o desejo de que, na constituição, a educação pudesse aparecer em melhores condições do que a existente no momento”. (MARINHO, 2008, p. 57).

A promulgação da constituição de 1934, influenciada fortemente pelo espírito renovador do Manifesto dos Pioneiros da Educação, apresentou profundas alterações nas propostas educacionais, cabendo especial destaque a inserção da educação rural, fato praticamente inexistente nos marcos normativos elaborados anteriormente.

É preciso ressaltar que os anseios educacionais que começam a surgir a partir da década de 30 advêm, principalmente, das classes médias emergentes que enxergavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de inserção nas ocupações industriais. No contexto da educação das populações do campesinato, entretanto, as perspectivas educacionais eram completamente diferentes. Mesmo após transcorridos os tensos períodos Colonial e Imperial, faltava no Brasil o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da importância da educação do campesinato como forma de reconhecimento da cidadania.

Portanto, a falta desta perspectiva sobre a dimensão cidadã que a educação ocupa no processo da formação social, acabaram por contribuir na ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2001).

Ainda que inovador, o texto constitucional de 1934 tratou com extrema superficialidade a educação das populações do campesinato, dando destaque apenas ao financiamento, que assim deveria ser estabelecido:

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.  
Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Com o intenso processo migratório avançando sobre as grandes cidades, provocando o esvaziamento e o aumento do empobrecimento do campo, a educação das populações rurais começam a ser pensada pela ótica do movimento “ruralista pedagógico”, que buscava convencer o homem do campo a manter-se no meio rural, na tentativa de continuar a exploração do trabalho e a manutenção das relações desiguais de classes.

Com um discurso de cunho nacionalista, este movimento apregoava a valorização das populações rurais, exaltando as virtudes dos homens e das mulheres do campo, destacando-os

como símbolos de boas condutas e livres de máculas sociais. Entretanto, no cerne desta exaltação ao espaço rural residia um escuso jogo de interesses político e econômico por parte dos setores latifundista, que percebiam no avanço do setor industrial uma ameaça as estruturas de produção agrária existente nas áreas campestres.

Ao discorrer sobre esta questão, Marinho (2008, *apud* Werebe, 1970) aponta que:

[...] o ruralismo pedagógico estava carregado desse interesseiro e visava mais aos ideais dos fazendeiros que não queria perder sua posição na sociedade do que aos dos analfabetos da zona rural, os quais, até então, não eram lembrados. Essa é uma típica atitude do reprodutivismo que encontramos na história da educação rural brasileira.

Os traços mais significativos do movimento ruralista pedagógico estão centrados no desenvolvimento de uma escola com as características peculiares a vida rural, impregnada pelo espírito nacional, que visava incutir nas mulheres e nos homens do campo um ideário de alteração da sua realidade social, econômica e cultural. Neste contexto, a escola pensada pelo véis do movimento ruralista ancorava-se na ideia de:

- a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.
- b) Uma escola “que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte” (isto em oposição à “escola literária” que desenraizava o homem do campo. (LOUZADA, 2008 *apud* SOUZA e CALAZANS 1993).

A tentativa de manter as populações rurais em seus espaços de origem acabou por exigir que o governo de Getúlio Vargas, em conjunto com o Ministério da Agricultura, empreendesse na elaboração de uma série de programas voltados ao atendimento das demandas das populações residentes nas áreas rurais, como o incentivo ao cooperativismo, oferta de crédito rural e cursos de formação técnica nas áreas agrícolas.

Se a Constituição Federal de 1934 já demonstrava uma ação frágil no tocante a implementação de uma proposta educacional para o campo, a carta outorgada em 1937 acabou por demonstrar a intenção da educação que emergia dentro do cenário político e econômico do período republicano. Assim, a formação educacional passa a servir como mola propulsora para o desenvolvimento da mão de obra para atender aos fins desenvolvimentista e industrial do Brasil.

Enquanto isso, as áreas rurais continuavam a amargar com os descasos apregoados pela falta de uma política educacional que reduzisse os calamitosos níveis de analfabetismo e evitasse o intenso êxodo rural, marca indelével da ineficiência estatal na condução das políticas de educação para o campo.

No artigo 129 da constituição de 1937 ficava claro que o objetivo da formação educacional daquele momento estava voltado ao desenvolvimento industrial do país e não ao interesse de implementação de uma proposta educacional para o campo. Assim, o texto ressaltava que:

Art. 129. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937)

Entre as décadas de 1946 e 1964 as mudanças no cenário educacional brasileiro começam a sofrer profundas modificações em função das conjecturas políticas e econômicas. Com uma demanda cada vez mais intensa de mão de obra qualificada para atender aos fins do desenvolvimento industrial, o crítico quadro de analfabetismos precisava ser dizimado, pois representava uma verdadeira “praga” nacional, uma chaga a ser fechada, pois simbolizada um retrocesso frente ao ideário desenvolvimentista almejado pelo Brasil.

Marinho aponta (2008) que as áreas rurais, até então esquecidas pelo poder público, começam a ganhar considerável atenção, tornando-se o ponto central das discussões realizadas por intelectuais e pelos setores políticos. Para o autor, o entusiasmo pedagógico emergido neste momento vai contribuir com surgimento de uma série de campanhas voltadas ao debate acerca do quadro de analfabetismo existente no Brasil.

Com a promulgação da Constituição de 1946 a educação é novamente reassumida como um dever do Estado, é alguns direitos removidos durante o regime ditatorial de Vargas em 1937 são reestabelecidos na carta constitucional.

Movido pelo idealismo de modernização das áreas rurais brasileiras, elabora-se ainda em 1946 os Decreto - Lei N ° 9.613, que buscou organizar o ensino agrícola; e o Decreto – Lei N° 8.529, que possuía como objetivo organizar o ensino primário em nível nacional. No contexto da formação educacional das populações do campesinato é interessante perceber os objetivos a que, principalmente a Lei orgânica do ensino agrícola, se destinavam. Provavelmente este documento represente as características mais proeminentes da tentativa de adequação da realidade camponesa ao modelo de produção agroindustrial.

Para Ghellere (2014) a preocupação com a educação não estava centrada em um ideário humanista, mas sim de cunho capitalista, voltado ao atendimento da produção agrícola e industrial do país. Neste contexto, a consolidação do processo de modernização configurava-se na evolução econômica e social do país e a instrução escolar, seria a forma de preparar mão de obra para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola.

Como se ver, as propostas educacionais que emergem para o campo estão quase sempre voltadas a uma condição de manutenção das desigualdades e nunca como uma forma de autonomia das populações rurais. Trata-se, portanto de uma educação de cunho eminentemente reprodutivista, muito mais preocupada com as questões econômicas do que com a redução dos calamitosos níveis de analfabetismos. Portanto, são ações educativas homogêneas, movidas pelo entusiasmo, que não levam em consideração as realidades a que se aplicam ou os sujeitos a quem se destinam.

Outro marco fundamental no desenvolvimento da educacional brasileira entre os de 1946 e 1964 foi elaboração da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61). Assim como os demais documentos e propostas de implementação de uma política pública de educação para o Brasil, a primeira LDB é fruto do entusiasmo educacional vivenciado pelo país.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a instrução das populações rurais foi contemplada, ainda nos moldes do movimento ruralista pedagógico, em seus artigos 32, 57 e 105, determinando, respectivamente que:

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Os períodos compreendidos entre o final dos anos 50 e o início de 1960 são marcados por uma profusão de debates e proposituras em torno da educação nacional. Estas novas mobilizações emergem, principalmente, dentro das lutas encampadas pelos movimentos sociais e sindicais, que exigem a construção de uma educação que atenda aos fins das demandas populares e não mais os determinantes da produção e acumulação do capital exploratório.

A preocupação com o combate ao analfabetismo faz emergir uma série de movimentos de cultura. Dentre estes, por exemplo, destacam-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Pernambuco, voltado para a valorização das manifestações culturais do povo. Cabe destaque também nesta leva de mobilização, o surgimento do método Paulo Freire, que se tornaria referência como prática de formação popular.

No entanto, com o golpe de 64 as conjecturas sociais são completamente alteradas e os direitos atingidos acabam sendo abafados pelo regime ditatorial. Este momento de tensões políticas exige que intelectuais, educadores e organizações sociais reestruturem seus ideais políticos, que emergiriam somente 21 anos depois com a reabertura democrática.

Neste contexto, a década de 80 representou a retomada da democracia no Brasil e rompeu com os árduos anos de chumbo vivenciados pelo golpe militar de 1964. Com a promulgação da Constituição de 1988, empurrada muito fortemente pela força dos movimentos sociais emergidos durante o longo período ditatorial, a educação brasileira começa a delinear, mesmo frente mazelas postas nos anos anteriores, seus contornos mais expressivos. Nesta perspectiva, a educação passa a ser uma condição assumida integralmente pelo Estado e pela participação da sociedade civil. “Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país”. (BRASIL, 2001, p. 18).

Mesmo não sendo abordada de forma explícita na Constituição Federal de 1988, o novo texto permitiu, pela própria amplitude dos preceitos legais apresentados, que a educação do campo estivesse presente nos documentos responsáveis pela regulamentação da educação em nível nacional, como é o caso da inserção na Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBn).

Essa abertura no campo da legislação educacional permitiu, em meio a tensos encontros, que os movimentos sociais organizados passassem a pensar e propor um projeto de políticas públicas de educação para o campo construído com/e a partir das suas demandas e não pelos históricos interesses das classes políticas e econômicas dominantes.

Como visto, mesmo que sumariamente, a construção das políticas nacionais de educação no Brasil, em especial a do campo, estiveram historicamente marcadas pela profusão de programas e propostas que, em sua essência, não visam alterar o quadro de dominação posto historicamente aos homens e as mulheres do campesinato, mas sim manter as relações de dominação, buscado adequar o meio rural às necessidades do capital e do desenvolvimento agroindustrial do país.

#### **4 Educação do Campo e Políticas Públicas: avanços e retrocessos por uma luta que não cessa**

A história construída a partir das perspectivas das lutas e das reivindicações dos povos do campesinato por uma política pública de educação equânime, demonstra que os movimentos sociais e os seus diferentes atores têm buscado superar a mera transplantação dos modelos educativos urbanocêntrico para uma outra perspectiva educativa, qual seja: aquela na qual as políticas públicas de educação para o campo sejam construídas com/e partir das demandas dos movimentos sócias e não pelos determinantes do neoliberalismo e da vontade *una* do Estado, que em tempos muito atuais, tem retroagido profundamente no processo de implementação das políticas educacionais, principalmente no campo.

É claro que estas questões, em maior ou menor projeção, já foram apresentadas neste trabalho, entretanto, precisamos situar as concepções de políticas pública pensadas para o campo a partir do prisma do que vem sendo proposto nas últimas décadas, buscando levantar questionamentos como: que avanços essas políticas têm gerado para o campo? Quais enfrentamentos estas políticas têm sofrido por parte dos setores hegemônicos conservadores? Quais consequências, além das já exploradas, estes enfrentamentos têm provocado lá, nas escolas do campesinato?

Diante destas indagações, compreendemos que só é possível entender os avanços e os retrocessos das políticas públicas para o campo, revisitando os caminhos que já foram trilhados por outros sujeitos: mulheres, homens, trabalhadoras e trabalhadores que vivem da terra e que, na marra, conseguiram gestar uma política específica de educação para o campo que é fruto desta luta, e não de qualquer outra emergida a qualquer tempo.

Portanto, entendemos que é preciso puxar o fio do novelo, ou seja, a *gênesis* que culminou, por exemplo, na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, marco fundamental na efetivação dos direitos a uma escola pensada de acordo com as demandas dos sujeitos do campesinato.

Contudo, é preciso enfatizar também que esta escola na qual as políticas públicas deveriam materializa-se, tem sido profundamente atacada por uma série de políticas de exclusão inseridas tanto pelo estado, quanto pelas políticas insanas do agronegócio.

Em relação a estas problemáticas que emergem no campo das políticas públicas de educação para o campo, Molina (2015, p.6) discorre que:

[...] estão em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no Brasil, e ameaçam igualmente a Educação do Campo. Este conjunto de políticas que se estruturam neste tripé: meritocracia, avaliação e padronização, objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, como também objetivam aumentar o controle ideológico [...] nas escolas públicas. Como parte destas políticas, no bojo das contradições relacionadas ao Plano Nacional de Educação - PNE e a implantação da Base Nacional Comum Curricular estão os problemas relacionados ao estabelecimento de metas, sem que sejam ofertadas, ao mesmo tempo, as condições para que essas metas sejam cumpridas.

Nesta perspectiva, a luta enfrentada atualmente pelos movimentos sociais do campo frente a estas políticas excludentes, possuem uma dupla dimensão: primeiro avançar na efetivação dos direitos já conquistados; segundo impedir que as políticas já alcançadas a árduo esforço retroajam para um campo ainda mais profundo de exclusão. Neste contexto, compreendemos que tanto o primeiro quanto segundo problema, têm se apresentado como relações de forças complexas a serem superadas, que demandam intensa articulação dos movimentos sociais, sindicais, universidades e centros de pesquisa voltados ao debate das questões vinculadas a educação do campesinato.

Nesta perspectiva, Hage (2014, p. 2) afirma que:

Os sujeitos do campo, nesses últimos 15 anos, por meio dos movimentos sociais e sindicais que os representam, têm se mobilizado e organizado um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Esse processo, que articula as demandas pelo direito a terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Essa luta por uma educação ressignificada para o campo tem sido acompanhada por momentos profícuos de debates e propostas que objetivam pensar e construir novas pedagogias e novos olhares para o campesinato. Assim, essas propostas têm emergido nos mais diversos espaços, na forma de encontros, simpósios, rodas de debate, em universidade e centros de pesquisas.

Nessa caminhada, certamente os momentos mais significativos, no que se refere ao fortalecimento dos movimentos sociais por uma educação do campo, vão ocorrer em dois tempos distintos: o primeiro em 1998, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e o segundo, em 2004 com a realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo.

Estes dois encontros materializam, concomitantemente, toda a luta histórica defendida pelos movimentos sociais e renova o espírito e o entusiasmo dos sujeitos que defendem uma



educação cidadã para o campo, construída na luta, na organização e na defesa de uma proposta que nasce dentro dos próprios movimentos sociais e que, portanto, não vem de cima, da máxima estatal ou da pedagogia adversa proposta pelo agronegócio.

Estes são movimentos legítimos, que produzem pedagogias e propostas pensadas numa relação dialética, profícua e que, portanto, “alimenta até hoje o debate conceitual e político da Educação do Campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004 p.16).

Neste contexto, provavelmente a definição que melhor sintetize o papel das políticas públicas para a educação do campo no Brasil, elaboradas principalmente a partir da realização da I e II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, seja a fala apresentada pelo Professor Miguel Arroyo<sup>5</sup> (informação verbal):

Porque falar em políticas públicas de educação do campo? Falar em políticas é colocar a educação do campo no campo das políticas [...], no campo do Estado. Mas porque colocar a educação do campo no campo do Estado e não deixa-la por conta dos movimentos? Será que os movimentos não são capazes de dar conta da educação do campo? Porque (os movimentos sociais) se voltam para o Estado. [...] É interessante perceber que na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, o tema era: “*Por uma Educação do Campo*”; Na segunda conferência esta dimensão mudou e a exigência passou a ser “*Por uma Educação Pública no Campo*”. E qual foi o slogan da II Conferência? Educação, direito nosso, dever do Estado! Nesse momento se dar um salto, em que sentido? Em um duplo sentido: de anteder a educação como direito, e não direito apenas dos movimentos, mas de todos os povos do campo. E segundo um dever do Estado. Nesse momento é que se pode pensar em políticas de educação para o campo. O fato de ter colocado a educação do campo no campo dos direitos é que nos leva a colocar a educação do campo no campo dos deveres do Estado.

Nesta perspectiva, colocar a educação do campo no campo dos direitos e, em outro plano, coloca-la no campo dos deveres do Estado, implica na afirmação de que o Estado deve assumir sua dívida histórica com os povos do campesinato. Isso não significa, entretanto, que estas políticas devam ser apenas de caráter compensatório, produzidas como remendos da educação urbana e, por consequência, reprodutoras das contradições postas entre o modelo econômico agroexploratório e o campesinato.

A luta travada desde o advento da I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, tem buscado deslocar as históricas tendências de dominação e exclusão para a ampla efetivação dos direitos constitucionalmente garantidos, porém, negados, no termo mais incisivo da palavra, aos povos do campesinato. São mulheres, homens crianças, jovens, idosos, negros, indígenas, quilombolas, acampadas e acampados da reforma agrária, dentre tanto outros povos,

---

<sup>5</sup> Palestra conferida pelo Professor Miguel Arroyo, no Fórum EJA, em Minas Gerais, em 14 de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IkR4ML8r1F8>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

afetados pela negação ao pleno exercício da cidadania, falseada pela falácia do Estado e pelo discurso da falsa democracia, que escamoteia as reivindicações das camadas populares em benefício do lucro, da produção em larga escala e da propagação de modelos educativos estritamente voltados para atender aos fins do mercado agrário.

Neste contexto, Batista (2003) diz que a utilização desse discurso de cunho ideológico, tem buscado camuflar as contradições apresentadas pela superexploração do trabalho. Para tanto, tem utilizado o conceito de capital humano, uma tentativa de exaltação a educação como um fator determinante de aprimoramento da força de trabalho e, conseqüentemente, sua capacidade produtiva, ou como resultado final, a produtividade do capital.

Portanto, ao pensarmos em políticas de educação para o campo, devemos levar em consideração que estas políticas precisam, necessariamente, estar ancoradas em um projeto de desenvolvimento sustentável, que permita aos sujeitos do campesinato a autonomia e desvinculação dos conceitos de *economia emergente*, posta como forma de marginalização.

Neste sentido, Molina (2015, *apud* CALDART, 2012) diz que não é possível assimilar as atuais concepções de Educação do Campo sem compreender as disputas implantadas pelo modelo econômico agrícola existente na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a da tríade estruturante: campo-educação-política pública, de sua materialidade de origem, é fundamental destacar que falar da Educação do Campo, fundamentalmente, implica falar das disputas entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as profundas diferenças entre as conseqüências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade.

Deste modo, compreendemos que o entendimento sobre a significância da luta pela implementação das políticas públicas de educação para o campo, não podem ser compreendidas sem levar em consideração às disputas e tensões existentes no campo das ideologias favoráveis a ampliação do agronegócio no Brasil. Muito difundida nos meios de comunicação em massa como benéficas e socialmente responsáveis, essas ideologias midiáticas escamoteiam uma realidade de múltiplas contradições.

Portanto, é justamente neste campo tensões que emergem a luta pela implementação das políticas públicas de educação para o campo. Elas brotam das entranhas dos próprios movimentos sócias, por isso não se igualam as propostas pensadas pelo modelo político desenvolvimentistas do Estado, pois, se assim o fossem, certamente as iniquidades tornariam-se muito mais profundas do que as já existentes.

A história tem dado mostras muito claras de que a legislação, em praticamente todos

os períodos políticos ao qual fomos submetidos, marginalizou a educação do campo, como se este espaço não estivesse inserido na dinâmica social e vivêssemos em dois brasis: em um deles está a economia capitalistas, assolando e empurrando o campesinato para a margem. Em outro, estão as famílias camponesas, com suas práticas, modos de vida e de tempo profundamente distintos das demandas do capital.

Portanto, não acreditamos que haja coexistência possível entre modelos de produzir e pensar tão antagônicos. “Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito [...] negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro” (MOLINA, 2015, p.5).

Os marcos normativos responsáveis pela implementação das políticas públicas de educação para o campo brasileiro atingiram considerável amplitude nas últimas décadas, um reflexo claro da intensa participação popular e da luta pela inserção das demandas dos movimentos sociais nas agendas governamentais. Entretanto, trata-se de uma ação política recente, que ainda apresenta profundos distanciamentos entre os preceitos normativos e atos concretos.

Neste sentido, os avanços mais ávidos na construção dos marcos legais para educação no Brasil, inclusive para educação do campo, começam a surgir de forma mais orgânicas com a implementação e unificação da regulamentação da educação nacional, compreendida pela ampliação da rede pública de educação em todas as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) e as redes de educação privadas, que foram sendo moldadas, na perspectiva educativa de cunho (re) produtivista e excludente.

No tocante a educação do campo, os avanços na legislação têm ocorrido em meio a um intenso processo de lutas disputas. Enquanto os marcos normativos que regulamentam a educação em nível nacional tentam ofertar uma concepção posta de educação, os movimentos sociais buscam inserir as suas próprias demandas. Esta é uma ação justíssimas, pois as concepções de educação aspergidas por quem vive da/e na terra é diferente de quem distante dela estar.

Nesta perspectiva, compreendemos que os avanços apresentados acerca da legislação específica para a Educação das populações do campesinato, frente a própria conjuntura história educativa nacional, apresenta-se ainda em seus estágios embrionários, buscando se ajustar ao profundo esquecimento histórico a qual esteve submetida, bem como as constantes práticas de negação, exclusão e negligenciamento das populações dos povos camponeses.

Neste sentido, as inversões destes paradigmas passaram a sofrer suas alterações mais

consideráveis com a inserção da educação do campo na legislação nacional que trata da regulamentação do ensino.

A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, que é fruto também das intensas lutas dos movimentos sociais, buscou contemplar a educação do campo, entretanto, mesmo posta na letra da Lei, as concepções educativas para os povos do campesinato ainda se apresentam como determinações estigmatizadas, no qual o rural, posto historicamente como sinônimo do atraso, ainda permanece como uma condição que define o campo e as suas múltiplas formas vidas e de produção, vejamos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos **alunos da zona rural**;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do **trabalho na zona rural**.

Portanto, a própria legislação que trata da regulamentação da educação em nível nacional, não conseguiu assimilar em sua totalidade as demandas específicas da educação do campo, reproduzindo – na fria letra da Lei, os estigmas a muito difundidos no Brasil.

Nesta perspectiva, entendemos que as realidades e as especificidades das populações do campesinato não cabem em qualquer modelo de política educacional, portanto, tentar enquadrá-las em projetos educativos de cunho estritamente urbanocêntrico, ou de caráter meramente reprodutivos, representa uma dupla violência aos direitos destas populações: o primeiro é negar própria dimensão sócio-histórica e cultural de todos os povos do campo, inserindo-os numa condição humana de inferioridade; o segundo e não permitir que estas populações aprendam, seja a partir do conhecimento universal seja por meios dos saberes populares, a desenvolver suas próprias potencialidades humanas, econômicas, culturais...

Destarte, é na busca da superação das superficialidades postas pela legislação que os movimentos sociais passam a pensar, propor e pressionar o estado para corrigir a sua dívida histórica com as populações do campo. Assim, a efetivação das políticas públicas podem representar a porta de entrada para essa correção, sem perdemos de vista, entretanto, que a sua **elaboração** e a sua **efetivação** apresentam dimensões estruturais completamente diferentes, sendo a última mais complexa do que a primeira.

É interessante destacar quanto à legislação que os movimentos sociais – em suas diversas lutas articuladas com as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais –, têm conquistado um conjunto importante de instrumentos legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo [...] (HAGE, 2014, p. 3).

Portanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, atingidas pelas demandas dos movimentos sociais do campo, colocam-se como um marco fundamental no processo de luta pela implementação e efetivação das Políticas de Educação para os sujeitos do campesinato brasileiro, uma vez buscam articular uma série de princípios e de práticas que objetivam adequar as realidades das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

**Quadro 1 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – avanços a partir dos anos 2000**

<b>Marco legal</b>	<b>Nível de abrangência</b>
Parecer N° 36/2001 CNE/CEB	Aprova o texto base que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução N° 1/2002 do CNE/CEB	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB N° 1/2006	Propõe a regulamentação do calendário letivo para os alunos atendidos pela Pedagogia da Alternância, como forma de reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância(CEEFA).
Parecer N° 23/2007	Abre consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer N° 3/2008	Reexamina o parecer do CNE/CEB n° 23/2007, que discorre acerca da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução N° 2/2008	Fixa as diretrizes complementares, normas e princípios para a execução das políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Lei N° 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica. No âmbito da educação do campo, cabe destaque para o Art. 2º, incisos V da referida Lei, que determina o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios

	diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.
Decreto N° 6.755 01/2009	Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, versa sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Decreto N° 7.352 11/2010	Regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e insere à Educação do Campo na condição de política de Estado.
Portaria N° 83/2013 do MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO
Lei nº N° 12.960/2014	Determina que o fechamento das escolas localizadas no campo, nas áreas indígenas e quilombolas somente poderão ter as suas atividades encerradas após manifestação dos órgãos normativos do ensino, com justificativa formal das secretarias de ensino, diagnóstico dos impactos provenientes e a manifestação clara das comunidades escolares impactadas pela medida.

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

No tocante a legislação, a educação do campo tem atingido considerável e importante projeção nas últimas décadas, estabelecendo normas e princípios legais que podem subsidiar os órgãos governamentais, em todas as esferas do poder público, a efetivarem uma política de acesso a uma educação de qualidade para o campo, que busque atingir as reais necessidades e especificidades destas populações.

Nesta perspectiva, os documentos referenciados refletem os anseios históricos dos povos do campo por uma educação pensada a partir das diferentes formas de vida e de saberes das populações do campesinato.

Portanto, compreendemos que essas são conquistas políticas que se deslocam do campo dos marcos normativos para o espaço da luta alcançada, mas não estatizada em seus processos. Como dito em outros momentos deste trabalho, a inserção destas políticas na agenda dos governos ainda pauta-se como uma conquista recente e que, portanto, apresentam profundos desafios a serem superados.

Neste contexto, a materialização e a plena efetivação destes importantes preceitos normativos demandam uma intensa tomada de consciência sobre a importância da valorização dos povos do campo. Daí o papel dos debates, do fortalecimento político e da ampliação das discussões sobre a implementação e materialização destas políticas.

## **5 Apresentação e discussão sobre o fechamento das Escolas Municipais do Campo no Estado da Paraíba: situando o descaso**

A pesquisa quantitativa e qualitativa deste trabalho envolveu a análise e o tratamento dos dados referentes ao Censo<sup>6</sup> Escolar 2014 – 2015, coordenado e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contemplando os 223 municípios do Estado da Paraíba e, como recorte espacial, o município de Imaculada, localizado no sertão do Estado.

Neste sentido, os dados apresentados neste estudo representam a relação de todas as escolas campesinas e urbanas municipais localizadas no Estado da Paraíba, detalhando o número de estabelecimentos de ensino que encontram-se fechados e em funcionamento.

Para efeitos de identificação da situação funcional das escolas municipais recenciadas, o Ministério da Educação adota em sua base de dados três parâmetros distintos: o de “Escolas em Atividade”, “Escolas Paralisadas” e “Escolas Extintas”.

Para fins de análise dos dados apresentados neste trabalho, no entanto, consideramos os conceitos de escolas paralisadas e extintas como condições análogas, pois, compreendemos que as duas situações refletem posições de agravamento no que diz respeito à oferta e manutenção dos estabelecimentos de ensino localizados nas áreas campesinas paraibanas.

Neste contexto, situar uma escola do campo como paralisada ou extinta, por mera questão de nomenclatura, não atenua a gravidade dos fatos, pois, uma vez que a escola tem as suas portas fechadas, a expectativa de reabertura torna-se praticamente nula.

**Quadro 2 – Número absoluto de escolas do campo e urbanas municipais do Estado da Paraíba – 2014**

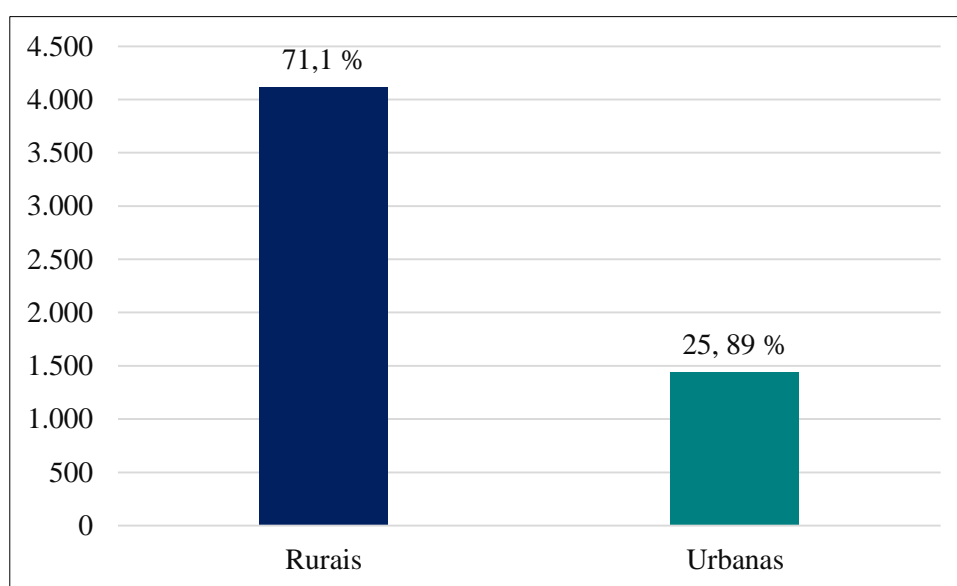
Número de municípios Paraibanos	Localização das escolas	
	Campesinas	Urbanas
223	4.117	1.439
Total	5.556	

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

<sup>6</sup> O Censo Escolar é a principal ferramenta adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para realização do levantamento da situação da educação básica no Brasil. A sua realização ocorre em regime de colaboração entre o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as secretarias municipais e estaduais de educação e tem a participação tanto das escolas públicas quanto privadas. O levantamento estatístico da situação educacional do país é realizado anualmente e é regulamentado por meio de portaria específica.

Em números absolutos, o Estado da Paraíba possui atualmente um total de 5.556 escolas municipais, distribuídas pelos 223 municípios do Estado. Este número representa todas as unidades de ensino, independente da sua situação funcional (se paralisadas ou em atividades) ou localidade na qual estão inseridas (se urbanas ou do campo). Deste total, 4.117 unidades de ensino estão localizadas nas áreas campesinas, o que equivale 71,1% do total absoluto. Nas áreas urbanas, o número de escolas municipais é de 1.439, o que representa um percentual de 25,89% dos estabelecimentos de ensino existente em todo o Estado da Paraíba.

**Gráfico 1 – Percentual de escolas municipais do campo e urbanas do Estado da Paraíba – 2014**



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Como podemos perceber, o gráfico aponta que o quantitativo absoluto de escolas existentes nas áreas campesinas dos municípios paraibanos é superior ao existente nas áreas urbanas. Este fato possivelmente ocorre em função das próprias condições geográficas das áreas rurais em relação a organização espacial das cidades. Enquanto nos espaços urbanos a concentração populacional tende a se manter dentro das zonas limítrofes, no campo os contingentes populacionais se dispersam por grandes espaços territoriais, o que demanda uma maior oferta de acesso aos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, reflete na existência de um maior número de escolas em relação as cidades.

Entretanto, apesar de o quantitativo de escolas existentes no campo ser mais expressivo do que os existentes nas áreas urbanas, este fato não tem refletido na qualidade do ensino, tão pouco tem impedido que as escolas localizadas nestes espaços sejam extintas e os alunos destas



unidades realocados para as áreas urbanas ou para escolas nucleadas, aonde geralmente entram no sistema de ensino multisseriado, já que não há oferta de educação que atenda todas as modalidades e níveis de ensino nestes locais.

A prática de ensino multisseriado, quando não planejada e articulada com a realidade do campesinato, apresenta uma série de implicações importante para a vida dos alunos e dos professores. Com turmas agrupadas em espaços únicos, alunos de diferentes séries, idade e necessidades diferenciadas, a prática tem persistido como frequência em todo o Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Suas implicações mais proeminentes estão vinculadas, principalmente, a péssimas estruturas das escolas, currículos profundamente distanciados da vida no campo, fragmentação do ensino e cargas excessivas de trabalho dos professores.

Essas contradições, dispostas no amplo conjunto dos problemas educacionais existentes no campo, ampliam de forma ainda mais drástica o censo depreciativo construído pejorativamente em relação as escolas localizadas nas áreas campesinas, pois os sujeitos que vivem e estudam no campo passam a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, tendo em vista que aquela é a única alternativa disponível. Esta condição acaba provocando nos sujeitos do campo uma visão de cunho negativo, que coloca a condição das escolas pelo fracasso educacional, naturalizado, com isso de que a resolução dos problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano. (HAGE, 2014).

Outra medida adotada pelas Secretarias Municipais de Educação está vinculada as políticas de nucleação implementadas pelo transporte escolar. Trata-se de uma lógica estatal economicista, em que as escolas campesinas são postas como espaços de insignificância social, em que a única alternativa, na visão dos gestores municipais, é fecha-las, estendendo suas atividades para unidades centralizadas de ensino ou, quando não há essa possibilidade, realocando o alunado do campo para as cidades, na qual incultou-se uma vaga noção de sucesso e possibilidades para os sujeitos. Contudo, além deste fato não se efetivar, ainda contribui fortemente com o esvaziamento do campesinato e com a elevação dos níveis de desigualdades entre o campo e os espaços urbanos.

O crescimento dessas políticas de nucleação tem apresentado uma dupla condição junto as escolas localizadas nas comunidades campesinas. Por uma vertente tem elevado drasticamente o número escolas fechadas no campo em todo o Brasil, que entre os anos de 2000 e 2008 representou mais de 30 mil unidades fechadas. Por outro prisma, contribuiu fortemente

com o processo de deslocamento de mais de 20 mil alunos das áreas rurais no sentido campo-cidade e mais de 200 mil estudantes no sentido campo-campo (INEP, 2006). Os dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, apontam ainda que no ano de 2009 existiam cerca de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil, atendendo a um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. (HAGE, 2014).

Pontuadas estas questões, retomamos a análise dos dados sobre o quantitativo de escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba, reforçando que os números apresentados até o momento representam o quantitativo geral das escolas municipais do campo e urbanas, sem levar em considerações a situação funcional ou localização das mesmas. Neste contexto, quando passamos a analisar os dados com base no quantitativo de escolas do campo fechadas nos municípios paraibanos, percebemos quão profunda e desigual é a relação entre o número de escolas fora de atividade nas áreas campestinas em relação aos estabelecimentos de ensino existentes nos espaços urbanos.

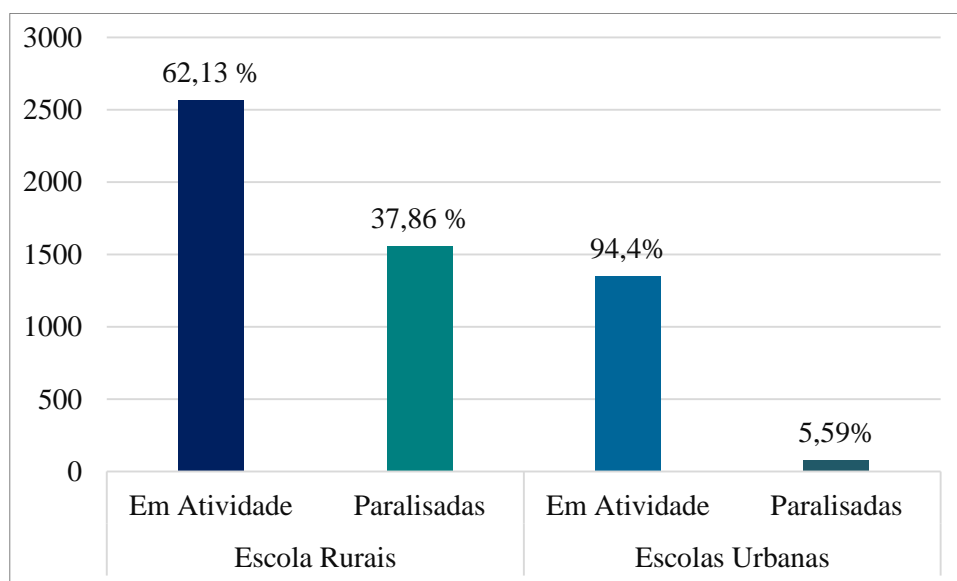
**Quadro 3 – Número absoluto de escolas do campo e urbanas municipais em atividade e paralisadas do Estado da Paraíba – 2014**

Escolas do Campo		Escolas Urbanas	
Em Atividade	Paralisadas	Em Atividade	Paralisadas
2.558	1.559	1.359	80

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Das 5.556 escolas municipais analisadas no estudo, 2.558 encontram-se em atividade nas áreas campestinas do Estado da Paraíba, o que representa um índice de 62,13% do total das escolas. As unidades de ensino paralisadas no campo somam um total de 1.559, o que implica afirmar que 37,86% das escolas localizadas nestes espaços estão fora de atividades. Nas áreas urbanas o número de estabelecimentos de ensino municipais em funcionamento equivale a 1.359, o que representa o impressionante índice de 94,4% de Escolas em atividade. Deste total apenas 80 unidades de ensino, com base nos dados oficiais do Ministério da Educação, encontram-se paralisadas, o que representa apenas 5,59% do total de todas as escolas urbanas municipais do Estado da Paraíba.

**Gráfico 2 – Situação funcional das escolas municipais do campo e urbanas do Estado da Paraíba – 2014**



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Os dados apresentados apontam que a queda vertiginosa do número de escolas do campo existentes no Estado da Paraíba, colocam-se como um fenômeno extremamente preocupante, refletindo com veemência a inaplicabilidade das políticas públicas necessárias a manutenção e permanência destas escolas como um direito das populações que vivem no campesinato.

Diante deste crítico cenário, pontuamos que a manutenção e/ou continuação acelerada na redução do número de estabelecimento de ensino existente no campesinato em relação aos das áreas urbanas podem representar (a curto, médio e longo prazo) consequências nefastas as populações afetadas por este fenômeno.

Nesta perspectiva, apresentam-se como prováveis reflexos e agravos deste vertiginoso processo de exclusão das escolas do campo: a redução drástica no número de matrículas, o aumento dos níveis de evasão em decorrência da carência de escolas ou falta de estrutura das mesmas, intenso processo de realocação do alunado para as áreas urbanas, aumento na quantidade de escolas multisseriadas, dentre outras problemáticas de ordem educacional.

Diante destas realidades é claramente verificável que não tem existido um grau de normalidade, tão pouco de intencionalidade, por parte dos poderes públicos municipais em manter as escolas do campo em funcionamento. Esta falta de interesse também tem demonstrado um claro descaso com o cumprimento da legislação que trata da educação do campo, inclusive aquelas que determinam as condições nas quais uma escola do campo pode ou não ser fechada.

A Lei 12.960/2014, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBn), determina que as escolas localizadas no campo, nas áreas indígenas e quilombolas somente poderão ter as suas atividades encerradas após prévia análise dos órgãos normativos de educação. Determina também a referida Lei que esta ação somente poderá ocorrer após a manifestação das comunidades escolares existentes no campo, sobre os impactos que esta ação acarretará.

Obviamente que não há como dimensionar os impactos desta norma em tão curto prazo de elaboração, tão pouco fazer algum julgamento sobre a sua efetividade frente ao grave número de escolas fechadas. Contudo, é possível afirmar que estes mecanismos legais de controle da legislação educacional precisam ser mais efetivos, no sentido de tornar o fechamento das escolas do campo uma prática menos naturalizada e desumanizadora.

Assim sendo, as lacunas apresentadas frente a estes descasos, tornam-se mais profundas à medida que afunilamos a análise dos números de escolas fechadas no campo. A extensa tabela apresentada abaixo detalha o quantitativo absoluto de todas as escolas rurais e urbanas existentes nos 223 municípios Paraibanos, tomando como base a divisão político – administrativa do Estado. A partir da análise dos dados é possível verificar o quantitativo absoluto de todas as escolas do campo e urbanas que encontram-se em atividade e/ou paralisadas.

**Tabela 1 – Situação funcional das escolas do campo e urbanas do Estado da Paraíba por unidade administrativa municipal – 2014**

MUNICÍPIOS	ESCOLAS DO CAMPO			ESCOLAS URBANAS		
	Total	Em atividade	Paralisadas	Total	Em Atividade	Paralisadas
Água Branca	35	18	17	4	3	1
Aguiar	30	19	11	3	3	0
Alagoa Grande	44	37	7	6	6	0
Alagoa Nova	36	30	6	9	8	1
Alagoinha	16	8	8	6	5	1
Alcantil	11	6	5	3	3	0
Algodão de Jandaira	9	8	1	3	3	0
Alhandra	18	16	2	4	4	0
Amparo	8	1	7	1	1	0
Aparecida	18	13	5	4	4	0
Araçagi	35	30	5	4	4	0
Arara	7	7	0	6	6	0
Araruna	31	25	6	10	10	0
Areia	44	24	17	7	6	1
Areia de Baraúnas	8	7	1	2	2	0

Areial	12	3	9	5	5	0
Aroeira	70	39	31	6	6	0
Assunção	6	6	0	3	3	0
Baia da Traição	14	11	3	3	3	0
Bananeiras	41	33	8	6	5	1
Baraúnas	6	1	5	2	2	0
Barra de Santana	37	27	10	3	2	1
Barra de Santa Rosa	20	16	4	9	7	2
Barra de São Miguel	5	5	0	2	2	0
Bayeux	0	0	0	37	37	0
Belém	11	11	0	8	8	0
Belém do Brejo do Cruz	20	7	13	5	5	0
Bernardino Batista	12	9	3	4	4	0
Boa Ventura	24	14	10	2	2	0
Boa Vista	12	11	1	3	3	0
Bom Jesus	9	5	4	2	1	1
Bom Sucesso	15	3	12	1	1	0
Bonito de Santa Fé	23	18	5	4	4	0
Boqueirão	20	20	0	8	8	0
Borborema	3	2	1	6	6	0
Brejo do Cruz	17	10	7	6	6	0
Brejo dos Santos	14	5	9	4	4	0
Caaporã	12	11	1	8	8	0
Cabaceiras	3	3	0	3	3	0
Cabedelo	0	0	0	29	29	0
Cachoeira dos Índios	12	8	4	2	2	0
Cacimba de Areia	16	4	12	2	2	0
Cacimba de Dentro	20	16	14	9	9	0
Cacimbas	15	10	5	3	3	0
Caiçara	9	9	0	6	6	0
Cajazeiras	25	16	9	11	11	0
Cajazeirinhas	15	9	6	2	2	0
Caldas Brandão	5	2	3	3	3	0
Camalau	28	9	19	2	2	0
Campina Grande	38	37	1	122	118	4
Capim	1	1	0	4	4	0
Caraúbas	21	8	13	4	2	2
Carrapateiras	6	4	2	4	3	1
Casserengue	11	7	4	3	3	0
Catingueiras	12	4	8	3	3	0
Catolé do Rocha	29	17	12	8	4	4
Caturite	12	5	7	2	2	0
Conceição	56	37	19	5	5	0
Condado	20	12	8	2	1	1
Conde	24	24	0	9	9	0
Congo	15	7	8	2	2	0

Coremas	38	17	21	3	3	0
Coxixola	8	7	1	1	1	0
Cruz do Espírito Santo	14	14	0	4	4	0
Cubati	17	10	7	9	8	1
Cuité	32	19	13	8	8	0
Cuité de Mamanguape	15	13	2	3	3	0
Cuitegi	9	6	3	12	11	1
Curral de Cima	16	13	3	1	1	0
Curral Velho	9	5	4	3	3	0
Damião	7	6	1	2	1	1
Desterro	14	11	3	3	3	0
Diamante	23	17	6	4	4	0
Dona Inês	23	14	9	8	7	1
Duas Estradas	3	3	0	4	4	0
Emas	12	2	10	2	2	0
Esperança	21	19	2	12	11	1
Fagundes	36	31	5	3	3	0
Frei Martinho	5	2	4	2	2	0
Gado Bravo	35	34	3	4	3	1
Guarabira	26	18	8	26	24	2
Gurinhém	24	18	6	6	5	1
Gurjão	7	3	4	3	3	0
Ibiara	12	5	7	3	3	0
Igaracy	21	13	8	3	3	0
Imaculada	27	12	14	4	4	0
Ingá	27	23	4	8	8	0
Itabaiana	17	13	4	11	9	2
Itaporanga	46	7	39	6	6	0
Itapororoca	22	9	13	6	6	0
Itatuba	20	14	6	3	2	1
Jacaraú	20	19	1	4	4	0
Jericó	20	10	10	4	4	0
João Pessoa	0	0	0	174	173	1
Joca Claudino	7	5	2	3	3	0
Juarez Távora	8	8	0	6	6	0
Juazeirinho	23	21	2	7	7	0
Junco do Seridó	10	2	8	1	1	0
Juripiranga	7	7	0	2	2	0
Juru	37	11	26	2	2	0
Lagoa	21	6	15	3	3	0
Lagoa de Dentro	13	12	1	4	4	0
Lagoa Seca	29	26	3	5	5	0
Lastro	16	8	8	1	1	0
Livramento	22	19	3	2	2	0
Logradouro	5	2	3	3	3	0
Lucena	6	2	4	9	9	0
Mãe d'água	15	7	8	3	3	0
Malta	6	2	4	5	5	0

Mamanguape	28	25	3	14	13	1
Manaíra	48	26	22	3	3	0
Marcação	9	9	0	2	2	0
Mari	10	9	1	14	14	0
Marizópolis	4	4	0	5	5	0
Massaranduba	33	26	7	5	5	0
Mataraca	2	2	0	4	4	0
Matinhas	12	12	0	2	2	0
Mato Grosso	8	8	0	2	2	0
Matureia	12	4	8	3	3	0
Mogei	22	20	2	4	3	1
Montadas	6	4	2	3	3	0
Monte Horebe	16	4	12	1	1	0
Monteiro	37	12	25	10	8	2
Mulungu	22	15	7	3	3	0
Natuba	18	18	0	4	4	0
Nazarezinho	23	11	12	3	3	0
Nova Floresta	6	1	5	8	7	1
Nova Olinda	5	4	1	5	5	0
Nova Palmeira	11	4	7	3	3	0
Olho d'água	28	16	12	4	4	0
Olivedos	20	12	8	2	2	0
Ouro Velho	7	2	5	3	3	0
Parari	14	5	9	2	2	0
Passagem	3	3	0	2	2	0
Patos	15	13	2	46	42	4
Paulista	35	15	20	3	3	0
Pedra Branca	12	6	6	3	3	0
Pedra Lavrada	25	15	10	2	2	0
Pedras de Fogo	24	24	0	6	6	0
Pedro Regis	8	7	1	3	2	1
Piancó	36	12	24	7	6	1
Picuí	20	6	14	9	9	0
Pilar	8	8	0	5	5	0
Pilões	20	15	5	4	4	0
Piloizinhos	14	9	5	6	5	1
Pirpirituba	14	7	7	4	4	0
Pitimbu	18	17	1	5	5	0
Pocinhos	26	17	9	9	9	0
Poço Dantas	13	10	3	2	2	0
Poço José de Moura	27	24	3	3	3	0
Pombal	50	22	28	12	10	2
Prata	13	1	12	3	2	0
Princesa Isabel	26	17	9	9	7	2
Puxinanã	28	18	10	3	3	0
Queimadas	68	59	9	12	8	4
Quixaba	18	6	12	2	2	0
Remígio	15	12	3	10	10	0
Riachão	8	6	2	4	3	1

Riachão do Bacamarte	6	6	0	3	3	0
Riacho do Poço	6	6	0	2	2	0
Riacho de Santo Antônio	4	3	1	1	1	0
Riacho dos Cavalos	19	16	3	6	5	1
Rio Tinto	28	21	7	5	5	0
Salgadinho	12	5	7	2	2	0
Salgado de São Felix	25	17	8	3	2	1
Santa Cecília	26	21	5	1	1	0
Santa Cruz	17	3	14	2	2	0
Santa Helena	9	7	2	4	4	0
Santa Inês	22	14	8	2	2	0
Santa Luzia	5	3	2	6	6	0
Santana de Mangueira	38	23	15	3	3	0
Santana dos Garrotes	9	6	3	2	2	0
Santa Rita	33	31	2	37	34	3
Santa Terezinha	13	11	2	3	3	0
Santo André	18	4	14	2	2	0
São Betinho	7	4	3	2	2	0
São Bento	36	14	22	11	10	1
São Domingos	18	4	14	2	2	0
São Domingos do Cariri	17	4	13	2	1	1
São Francisco	6	2	4	3	3	0
São João do Cariri	18	6	12	4	4	0
São João do Rio do Peixe	39	17	22	3	3	0
São João do Tigre	15	6	9	3	3	0
São José da Lagoa Tapada	15	7	8	4	4	0
São José de Caiana	37	15	22	4	3	1
São José de Espinharas	47	5	42	2	2	0
São José de Piranhas	49	31	18	3	3	0
São José de Princesa	21	5	16	0	0	0
São José do Bonfim	19	8	11		1	0
São José do Brejo do Cruz	13	7	6	3	2	1
São José do Sabugi	4	4	0	2	2	0
São José dos Cordeiros	19	12	7	3	2	1
São José dos Ramos	5	5	0	2	2	0
São Mamede	12	8	4	7	6	1



São Miguel de Taipu	11	11	0	2	1	1
São Sebastião de Lagoa da Roça	26	16	10	3	3	0
São Sebastião do Umbuzeiro	6	1	5	2	2	0
Sapé	22	22	0	18	18	0
São Vicente do Seridó	29	18	11	5	5	0
Serra Branca	27	4	23	9	7	2
Serra da Raiz	8	5	3	5	3	2
Serra Grande	9	7	2	2	2	0
Serra Redonda	20	14	6	4	4	0
Serraria	19	13	6	5	3	2
Sertãozinho	9	6	3	5	5	0
Sobrado	13	12	1	3	3	0
Solânea	33	14	19	11	11	0
Soledade	30	13	17	5	5	0
Sossego	7	4	3	2	2	0
Sousa	23	20	3	12	12	0
Sumé	24	6	18	12	9	3
Tacima	*	*	*	*	*	*
Taperoá	29	13	16	8	8	0
Tavares	26	11	15	3	3	0
Teixeira	26	16	10	6	6	0
Tenório	4	3	1	2	2	0
Triunfo	27	15	12	4	4	0
Uiraúna	16	15	1	7	7	0
Umbuzeiro	22	18	4	7	4	3
Várzea	4	4	0	2	2	0
Vieirópolis	10	7	3	3	2	1
Vista Serrana	8	5	3	1	1	0
Zabelê	0	0	0	2	2	0

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Uma das primeiras constatações na análise dos dados apresentados estar na existência de uma profunda discrepância entre o número de escolas municipais do campo paralisadas em relação ao quantitativo existente nas áreas urbanas. Estas profundas desigualdades apresentam-se como um fenômeno recorrente e extremamente diversificado entre todos os municípios do Estado da Paraíba.

Assim, é interessante perceber que a imediata observância das duas faixas de dados que tratam, respectivamente, do quantitativo de escolas fechadas no campo e na cidade já demonstram, sem grandes análises, um quadro de profundas anormalidades.

É claro que este alarmante e negativo quadro educacional expõe problemáticas de ordens locais que a nossa pesquisa não consegue presumir, tão pouco dimensionar pela mera

exposição de dados. São problemas que transversam a dinâmica de vida de mulheres, crianças, homens, jovens, velhos e outros sujeitos que vivem no campo. São questões que só ganham corpo a partir de um olhar de proximidade com essas realidades, algo impossível de ser alcançado em qualquer texto, na coisa estática.

Posto isso, tomando como referência a distribuição geral das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba, dividimos o quantitativo absoluto em 5 categorias distintas, de tal modo que percebamos como estão situadas as condições funcionais das escolas do campo dos 223 municípios paraibanos.

Na primeira categoria são apresentados os municípios nos quais não há, pelo menos hipoteticamente, escolas do campo consideradas fechadas. Na segunda são apresentados os municípios com índices de escolas fechadas com variação entre 1 e 5 unidades. Na terceira categoria são situados os municípios com índices que vão de 5 a 10 unidades escolares do campo fechadas. Na quarta categoria são apresentados os municípios com índices de escolas fechadas superiores a 10 unidades. Na quinta e última categoria são elencados os municípios com predominância de escolas rurais e aqueles em que não há mais escolas municipais consideradas do campo sobre as suas dependências administrativas.

**Tabela 2 – Municípios do Estado da Paraíba considerados sem escolas do campo fechadas – 2014**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DO CAMPO	
	Em Atividade	Paralisadas
Arara	7	0
Assunção	6	0
Barra de São Miguel	5	0
Belém	11	0
Boqueirão	20	0
Cabaceiras	3	0
Caiçara	9	0
Capim	1	0
Conde	24	0
Cruz do Espírito Santo	14	0
Duas Estradas	3	0
Juarez Távora	8	0
Juripiranga	7	0
Marcação	9	0
Marizópolis	4	0
Mataraca	2	0
Matinhas	12	0
Mato Grosso	8	0

Natuba	18	0
Passagem	3	0
Pedras de Fogo	24	0
Pilar	8	0
Riachão do Bacamarte	6	0
Riacho do Poço	6	0
São José do Sabugi	4	0
São José dos Ramos	5	0
São Miguel de Taipu	11	0
Sapé	22	0
Tacima <sup>7</sup>	*	*
Várzea	4	0

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Dos 223 municípios do Estado da Paraíba analisados no estudo, 30 unidades administrativas (13,45% do total) não apresentaram, pelo menos hipoteticamente, escolas municipais fechadas nas áreas campesinas. No entanto, cabe ressaltar que as análises e a interpretação dos dados dos municípios considerados sem escolas do campo fechadas não podem ser tomadas como conclusos.

Este fato justifica-se pelo argumento de que ao passar anualmente as informações para os Censos Escolares, as Secretarias Municipais de Educação podem considerar como informação primária apenas os dados do ano vigente e não dos anos anteriores. Neste processo, por exemplo, se uma escola foi considerada extinta pela secretaria de educação municipal em 2010, no Censo de 2011 ela pode ou não está contida no novo Censo, servindo, portanto, apenas para fins de estatísticas.

Neste sentido, como a nossa pesquisa trabalhou apenas com os dados extraídos em um recorte temporal considerado curto (2014 – 2015), sem levar em consideração os dados recenciados antes deste período, acreditamos que os índices de escolas fechadas tanto nestes municípios quanto nos demais analisado no estudo, podem ser ainda mais expressivos, corroborando ainda mais com o aumento do número de escolas do campo fechadas nos municípios paraibanos.

A fim de confrontarmos estas informações, buscamos em outras fontes, que não a do Ministério da Educação, os subsídios de reforço a esta tese. Em uma análise paralela, realizada

<sup>7</sup> O município não consta na plataforma “Data Escolar Brasil”, gerida pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta plataforma é responsável pelo acesso ao conjunto de informações referentes aos censos escolares e reuni os dados sobre a situação funcional das escolas (se paralisada ou em atividade), número de matrículas, códigos das instituições e dependências administrativas (se municipal, estadual, ou federal).

na plataforma QEd<sup>8</sup>, vinculada Fundação Lemann, identificamos que mesmo constando no banco de dados do Ministério da Educação como municípios considerados sem escolas paralisadas, estas unidades administrativas apresentam, em maior ou menor quantitativos, significativos números de escolas do campo fechadas sobre as suas dependências administrativas.

Portanto, a constatação de que esses municípios, mesmo recenciados pelo Censos Escolares, apresentam informações divergentes, podem abrir precedentes para algumas hipóteses sobre a qualidade das informações prestadas pelas secretarias municipais de educação aos órgãos responsáveis pela avaliação quantitativa e qualitativa da situação das escolas do campo.

**Tabela 3 – Municípios do Estado da Paraíba com até 5 escolas do campo fechadas – 2014**

MUNICÍPIOS	ESCOLAS DO CAMPO		
	Total	Em atividade	Paralisadas
Alcantil	11	6	5
Algodão de Jandaira	9	8	1
Alhandra	18	16	2
Aparecida	18	13	5
Araçagi	35	30	5
Areia de Baraúnas	8	7	1
Baia da Traição	14	11	3
Baraúnas	6	1	5
Barra de Santa Rosa	20	16	4
Bernardino Batista	12	9	3
Bonito de Santa Fé	23	18	5
Borborema	3	2	1
Caaporã	12	11	1
Cachoeira dos Índios	12	8	4
Cacimbas	15	10	5
Caldas Brandão	5	2	3
Campina Grande	38	37	1
Carrapateiras	6	4	2
Casserengue	11	7	4
Coxixola	8	7	1
Cuité de Mamanguape	15	13	2
Cuitegi	9	6	3
Curral de Cima	16	13	3
Curral Velho	9	5	4
Damião	7	6	1

<sup>8</sup> Plataforma digital responsável pela organização e armazenamento de dados referentes aos indicadores educacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desterro	14	11	3
Esperança	21	19	2
Fagundes	36	31	5
Frei Martinho	6	2	4
Gado Bravo	35	34	3
Gurjão	7	3	4
Ingá	27	23	4
Itabaiana	17	13	4
Jacaraú	20	19	1
Joca Claudino	7	5	2
Juazeirinho	23	21	2
Lagoa de Dentro	13	12	1
Lagoa Seca	29	26	3
Livramento	22	19	3
Logradouro	5	2	3
Lucena	6	2	4
Malta	6	2	4
Mamanguape	28	25	3
Mari	10	9	1
Mogeiro	22	20	2
Montadas	6	4	2
Nova Floresta	6	1	5
Nova Olinda	5	4	1
Ouro Velho	7	2	5
Patos	15	13	2
Pedro Regis	8	7	1
Pilões	20	15	5
Piloizinhos	14	9	5
Pitimbu	18	17	1
Poço Dantas	13	10	3
Poço José de Moura	27	24	3
Remígio	15	12	3
Riachão	8	6	2
Riacho de Santo Antônio	4	3	1
Riacho dos Cavalos	19	16	3
Santa Cecília	26	21	5
Santa Helena	9	7	2
Santa Luzia	5	3	2
Santana dos Garrotes	9	6	3
Santa Rita	33	31	2
Santa Terezinha	13	11	2
São Betinho	7	4	3
São Francisco	6	2	4
São Mamede	12	8	4
São Sebastião do Umbuzeiro	6	1	5
Serra da Raiz	8	5	3
Serra Grande	9	7	2
Sertãozinho	9	6	3
Sobrado	13	12	1

Sossego	7	4	3
Sousa	23	20	3
Tenório	4	3	1
Uiraúna	16	15	1
Umbuzeiro	22	18	4
Vieiropolis	10	7	3
Vista Serrana	8	5	3

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Das 223 unidades administrativas analisadas na pesquisa, 81 (36,32% do total) apresentaram variação entre uma e cinco escolas do campo fechadas. No geral, mesmo diante da gravidade do fechamento destas escolas, estes municípios não apresentaram grandes variações entre o quantitativo de escolas em atividade e fechadas e aquelas que estão em atividades, mantendo, portanto, um certo padrão situacional. No entanto, a preocupação existente neste bloco de municípios, estar centrada naqueles que já possuem, naturalmente, um quantitativo de escolas reduzidas, pois apresentam, logicamente, uma maior probabilidade de terem as suas unidades de ensino totalmente fechadas.

**Tabela 4 – Municípios do Estado da Paraíba com índices entre 5 e 10 escolas do campo fechadas – 2014**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DO CAMPO		
	Total	Em Atividade	Paralisadas
Alagoa Grande	44	37	7
Alagoa Nova	36	30	6
Alagoinha	16	8	8
Amparo	8	1	7
Araruna	31	25	6
Areial	13	3	9
Bananeiras	41	33	8
Barra de Santana	37	27	10
Boa Ventura	24	14	10
Boa Vista	12	11	1
Bom Jesus	9	5	4
Brejo do Cruz	17	10	7
Brejo dos Santos	14	5	9
Cajazeiras	25	16	9
Cajazeirinhas	15	9	6
Catingueiras	12	4	8
Caturite	12	5	7
Condado	20	12	8
Congo	15	7	8
Cubati	17	10	7
Diamante	23	17	6

Dona Inês	23	14	9
Emas	12	2	10
Guarabira	26	18	8
Gurinhém	24	18	6
Ibiara	12	5	7
Igaracy	21	13	8
Itatuba	20	14	6
Jericó	20	10	10
Junco do Seridó	10	2	8
Lastro	16	8	8
Mãe d'água	15	7	8
Massaranduba	33	26	7
Matureia	12	4	8
Mulungu	22	15	7
Nova Palmeira	11	4	7
Olivedos	20	12	8
Parari	14	5	9
Pedra Branca	12	6	6
Pedra Lavrada	25	15	10
Pirpirituba	14	7	7
Pocinhos	26	17	9
Princesa Isabel	26	17	9
Puxinanã	28	18	10
Queimadas	68	59	9
Rio Tinto	28	21	7
Salgadinho	12	5	7
Salgado de São Felix	25	17	8
São Sebastião de Lagoa da Roça	26	16	10
Santa Inês	22	14	8
São João do Tigre	15	6	9
São José da Lagoa Tapada	15	7	8
São José do Brejo do Cruz	13	7	6
São José dos Cordeiros	19	12	7
Serra Redonda	20	14	6
Serraria	19	13	6
Teixeira	26	16	10

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Em 56 municípios analisados (25,1% do total) foram identificados índices superiores a cinco unidades escolares fechadas por unidade administrativa nas áreas campesinas do Estado da Paraíba. Um fato que merece atenção neste bloco de município é o quantitativo absoluto de escolas localizadas no campo. Na análise absoluta estes municípios apresentam um considerável quantitativo de escolas localizadas no campo, entretanto é possível perceber uma tendência de redução lenta, porém, gradativa do número de escolas localizadas no campo.

**Tabela 5 – Municípios do Estado da Paraíba com índices superiores a 10 escolas do campo fechadas – 2014**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DO CAMPO		
	Total	Em Atividade	Paralisadas
Água Branca	35	18	17
Aguiar	30	19	11
Areia	41	24	17
Aroeira	70	39	31
Belém do Brejo do Cruz	20	7	13
Bom Sucesso	15	3	12
Cacimba de Areia	16	4	12
Cacimba de Dentro	30	16	14
Camalau	28	9	19
Caraúbas	21	8	13
Catolé do Rocha	29	17	12
Conceição	56	37	19
Coremas	38	17	21
Cuité	32	19	13
Imaculada	26	12	14
Itaporanga	46	7	39
Itapororoca	22	9	13
Juru	37	11	26
Lagoa	21	6	15
Manaíra	48	26	22
Monte Horebe	16	4	12
Monteiro	37	12	25
Nazarezinho	23	11	12
Olho d'água	28	16	12
Paulista	35	15	20
Piancó	36	12	24
Picuí	30	6	14
Pombal	50	22	28
Prata	13	1	12
Quixaba	18	6	12
Santa Cruz	17	3	14
Santana de Mangueira	38	23	15
Santo André	18	4	14
São Bento	36	14	22
São Domingos	18	4	14
São Domingos do Cariri	17	4	13
São João do Cariri	18	6	12
São João do Rio do Peixe	39	17	22
São José de Caiana	37	15	22
São José de Espinharas	47	5	42
São José de Piranhas	39	31	18
São José de Princesa	21	5	16
São José do Bonfim	19	8	11
São Vicente do Seridó	29	18	11



Serra Branca	27	4	23
Solânea	33	14	19
Soledade	30	13	17
Sumé	24	6	18
Taperoá	29	13	16
Tavares	26	11	15
Triunfo	27	15	12

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Dos 223 municípios analisados no estudo, 51 (22,8 % do total) apresentaram índices de escolas fechadas superiores a 10 unidades. Este bloco de municípios, em particular, suscita considerável preocupação em função da quantidade de escolas fechadas.

De maneira geral, a queda no quantitativo de escolas fechadas nas áreas campesinas do Estado da Paraíba, como visto, tem ocorrido quase que de forma generalizada. No entanto, em uma parcela destes municípios a problemática vinculada ao fechamento das escolas do campo, apresenta-se de forma mais acentuada. Neste quadro, identificamos que os municípios com maiores índices de escolas fechadas no campo são: Aroeira, com 31 escolas fechadas, Juru, com 26, Pombal, com 28 e São José do Espinhara, com 42 escolas do campo fechadas.

Nos demais municípios, que também apresentam índices calamitosos de escolas do campo fechadas, é possível identificar uma forte projeção de queda gradual no número de escolas.

**Tabela 6 – Municípios paraibanos com predominância de escolas do campo – 2014**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DO CAMPO			ESCOLAS URBANAS		
	Total	Em Atividade	Paralisada	Total	Em Atividade	Paralisada
São José de Princesa	21	5	16	0	0	0

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Das 223 unidades administrativas analisadas, identificamos que apenas o município de São José de Princesa (que corresponde a 0.4% dos municípios) apresenta todas as suas unidades de ensino funcionando no campo. Entretanto, das 21 unidades de ensino municipais existentes, apenas 5 encontra-se em atividade e 16 encontram-se com as suas atividades encerradas. As possíveis explicações para este fenômeno é que os alunos que outrora estudavam nas unidades de ensino fechadas tenham sido realocados para escolas nucleadas próximas das

comunidades, transferidos para áreas urbanas próximas ou, em última instância, abandonaram os estudos em decorrência do fechamento das unidades de ensino.

**Tabela 7 – Municípios com predominância de escolas localizadas nas áreas urbanas – 2014**

MUNICÍPIO	ESCOLAS URBANAS		ESCOLAS DO CAMPO	
	Em Atividade	Paralisadas	Em Atividade	Paralisadas
Bayeux	37	0	0	0
Cabedelo	29	0	0	0
João Pessoa	173	1	0	0
Zabelê	2	0	0	0

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

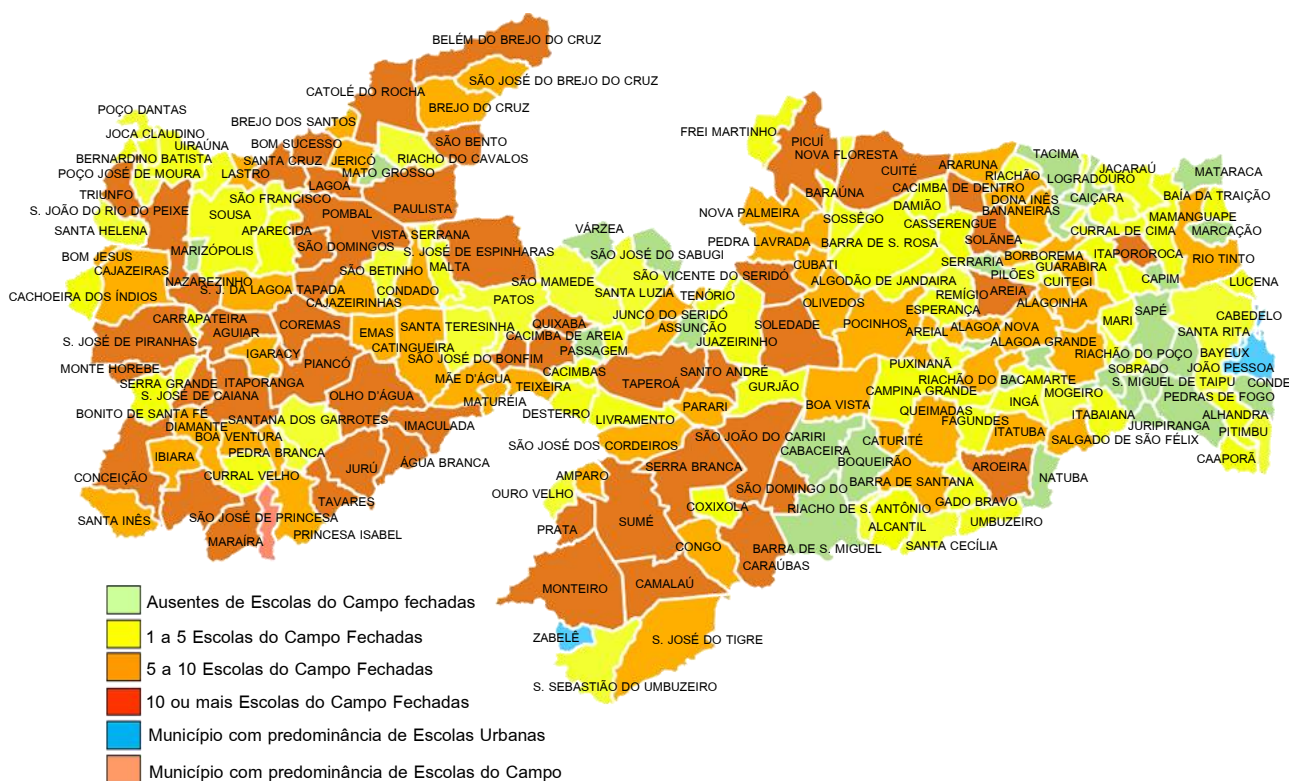
A pesquisa identificou que os municípios de Bayeux, Cabedelo, João Pessoa e Zabelê, que juntos representam 2,2% do total de municípios do Estado da Paraíba, não apresentam escolas rurais em suas dependências administrativas. Uma das prováveis explicações para este fenômeno (pelo menos no caso dos municípios de Bayeux, Cabedelo e João Pessoa) pode estar relacionado ao intenso crescimento econômico e urbano destes municípios.

Em relação ao município de Zabelê<sup>9</sup>, uma das possíveis causas para todas as suas unidades de ensino estarem concentradas na área urbana pode estar relacionado a dois fatores: o primeiro é que as escolas existentes nas áreas campesinas tenham sido fechadas e os alunos realocados para as áreas urbanas; uma segunda possibilidade pode estar relacionada as condições administrativas, econômicas e sociais do município.

De acordo com o censo demográfico 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), Zabelê foi elevado à categoria de município em 1994, desmembrado de São Sebastião do Umbuzeiro. A população estimada é de 2.075 habitantes, o que representa um contingente relativamente pequeno. Estes fatos provavelmente possuem influência direta para o município manter todas as suas escolas na área urbana.

<sup>9</sup> Ver informações sobre o município em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?>

**Imagem 2 – Distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba – 2014**



A distribuição espacial das escolas do campo fechadas no Estado da Paraíba demonstra que o fenômeno de exclusão das unidades de ensino municipais localizadas no campesinato tem ocorrido de forma bastante diversificada em todas as regiões do Estado. Na Microrregião da Mata paraibana (compreendida pelo Litoral Sul, João Pessoa, Litoral Norte e Sapé) os índices de escolas campesinas fechadas apresentam-se em menor quantidade do que nos demais municípios.

Os índices de município nos quais a quantidade de escolas do campo fechadas representa pelo menos 10 unidades por dependência administrativa estão concentrados, principalmente, a partir da Microrregião do Agreste Paraibano (compreendida por Itabaiana, Guarabira, Umbuzeiro, Campina Grande, Brejo paraibano, Curimataú e Esperança), espalhando-se pela região da Borborema até o Sertão do Estado.

Os municípios que apresentam os índices mais elevados de escolas do campo fechadas concentram-se de forma mais intensa a partir das Microrregiões da Borborema e do Sertão do Estado.

Em nossos estudos não conseguimos identificar porque a maior a concentração de escolas do campo fechadas na Paraíba estar concentrada, principalmente, sobre a região compreendida pelo sertão do Estado, no entanto, tomando como referência a abordagem geral do trabalho, é possível levantar algumas hipóteses para este fenômeno.

Deste modo, as prováveis explicações para o drástico aumento na quantidade de escola fechadas nestes municípios podem estar relacionadas pelo menos a três fatores distintos: o primeiro seria de ordem administrativa, ou seja, em função das próprias políticas implementadas pelas secretarias de educação dos municípios; a segunda hipótese recai sobre a redução drástica no corte de gastos das prefeituras, que em sua grande maioria utilizam de tal argumento para fechar as unidades escolares, realocando os alunos para as sedes dos município; a terceira explicação pode estar relacionada as políticas de implementação do transporte escolar para os alunos da educação básica das áreas campesinas.

## **5.2 Recortes da pesquisa: o caso do Município de Imaculada**

No campo das pesquisas voltadas a compreensão das conjunturas educacionais do campesinato, a aproximação com as realidades dos sujeitos e com as suas diferentes formas de produzir saberes é tão significativa quanto a mera teorização das experiências produzidas. São vivências que se deslocam para um outro campo: o campo das práticas e das territorialidades do campesinato. Deste modo, compreendemos que o confronto com essas dimensões existenciais, tornam-se uma necessidade da qual o pesquisador das tessituras da educação do campo não pode abrir mão, não pode eximir-se.

Assim, tomando como referência estes pressupostos, definimos como recorte espacial deste trabalho o município de Imaculada, localizado na região do sertão do Estado da Paraíba. O intuito da aproximação com as realidades das escolas fechadas no município, objetivou identificarmos em *lócus* aquilo que os números, em sua perspectiva *macro*, tem demonstrado, qual seja: a realidade crítica das escolas fechadas no campo e o descaso com os sujeitos afetados por este fenômeno.

Nesta perspectiva, acreditamos que o município de Imaculada pode apresentar, a partir das realidades das suas escolas campesinas fechadas, um quadro bastante fidedigno da situação existente em todas as demais instituições municipais de ensino que tiveram suas atividades encerradas no Estado da Paraíba.

Ponderamos, contudo, que o nosso intuito não é nivelar por cima estas realidades, tomando como base apenas o município no qual realizou-se a pesquisa de campo, pois, entendemos que partir desse pressuposto acarretaria numa discussão de cunho generalista, que não reflete a intencionalidade desta pesquisa.

Deste modo, portanto, compreendemos que cada espaço escolar existente no campesino paraibano é único e, mesmo quando fechado, carrega histórias e trajetórias que transversam por realidades humanas e pedagógicas que nosso estudo não consegue alcançar, tão pouco presumir com a mera abordagem quantitativa dos dados.

### **5.2.1 Radiografia das Escolas do Município de Imaculada**

O levantamento primário dos dados referentes a situação funcional das escolas do campo localizadas no município de Imaculada seguiu a mesma metodologia adotada nas análises de todos os demais municípios paraibanos. Nesta perspectiva, a pesquisa quantitativa e qualitativa envolveu a análise e o tratamento dos dados referentes ao Censo Escolar 2014 – 2015, coordenado e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Neste sentido, os dados apresentados na pesquisa de campo representam a relação de todas as escolas campesinas e urbanas localizadas no município de imaculada, detalhando o número de estabelecimentos de ensino que encontram-se fechados e aqueles nos quais as escolas estão em funcionamento.

A análise comparativa entre as realidades apresentadas nos dados quantitativos dos demais municípios em relação a Imaculada, demonstram uma considerável similaridade no que diz respeito a situação geral de funcionamento das escolas. Deste modo, o primeiro ponto a ser levando em consideração é o fato de este município estar enquadrado no bloco das unidades administrativas nas quais os números de escolas fechadas superam os níveis de dez unidades fora de atividade.

Esta condição, portanto, nos coloca em uma posição relativamente confortável para afirmamos que, mesmo diante das diferenças regionais, existem certas similaridades no que diz respeito ao processo de fechamento das escolas do campesinato. Dentre elas, destacam-se, a médio e longo prazo, a forte tendência de queda no número absoluto de escolas existentes no campo paraibano e, logicamente, no município de Imaculada.

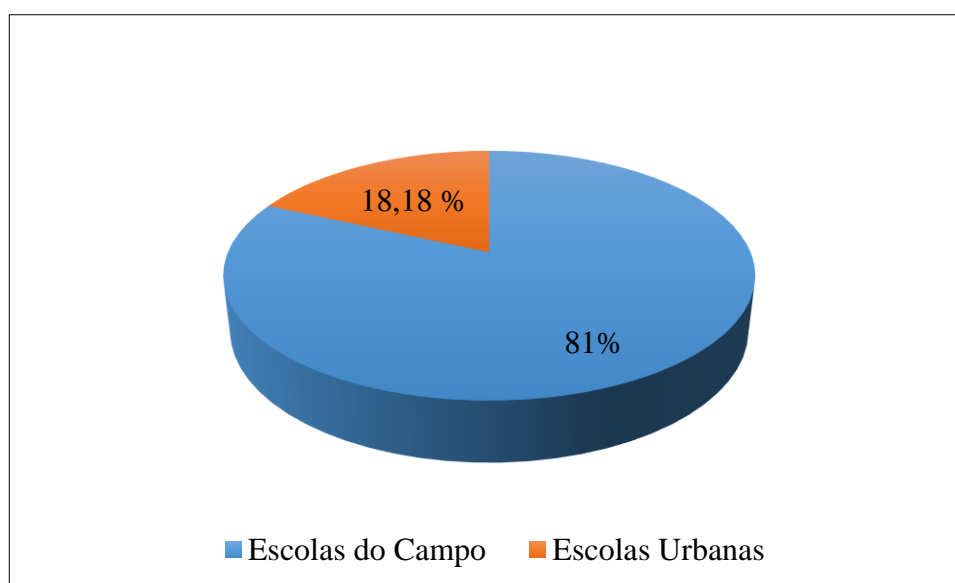
**Quadro 4 – Número absoluto de escolas do campo e urbanas do município de Imaculada – 2014**

<b>Campesinas</b>	<b>Urbanas</b>
27	6
Total	33

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

O quadro apresentado acima apresenta a relação absoluta de todas as escolas existentes no município de Imaculada, independente da dependência administrativa (se municipal ou estadual), localização (se da zona rural ou urbana) e situação funcional (se paralisada ou em atividade). No quadro geral, o município conta atualmente com um total de 33 escolas, das quais 27, o que equivale a 81%, estão presentes nas áreas campesinas e 6, correspondente a 18,18 % do total, estão localizadas nas áreas urbanas.

**Gráfico 3 – Índices absoluto de escolas localizadas no campo e nas áreas urbanas do município de Imaculada – 2014**



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

A lógica situacional apresentada no gráfico, assemelha-se a análise realizada nos demais municípios do Estado em relação à quantidade de escolas existentes no campo e na área urbana. Deste modo, o número de estabelecimentos escolares do campo é sempre mais expressivo do que o quantitativo existente na cidade. A explicação para este fenômeno recai

novamente sobre a dispersão geográfica das comunidades campesinas. Entretanto, reforçamos que a qualidade destas escolas, assim como a quantidade que encontram-se em funcionamento, não correspondem a totalidade dos números. Esta situação fica evidente a medida que avançamos no afunilamento da análise dos dados.

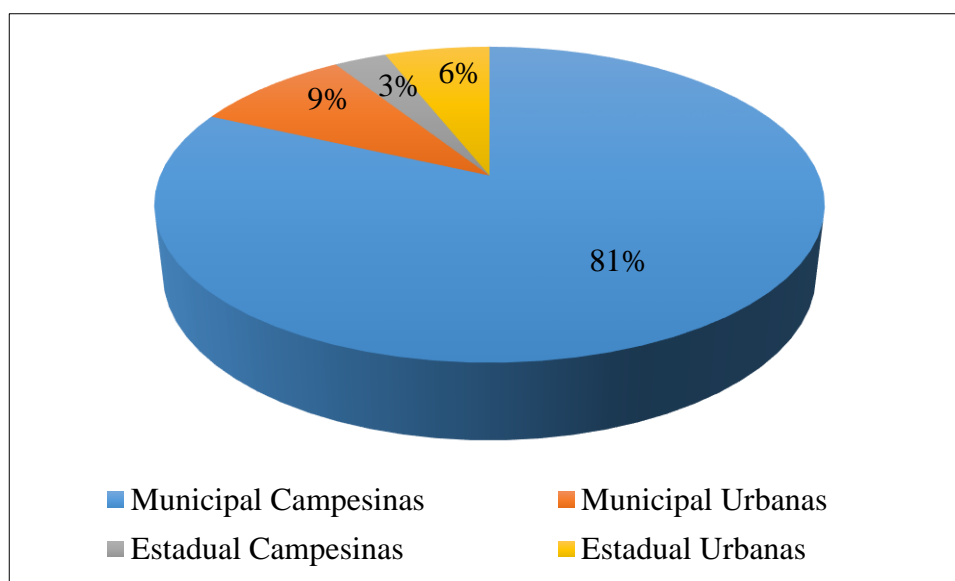
**Quadro 5 – Número absoluto de escolas do município de Imaculada por dependência administrativa – 2014**

Municipal		Estadual	
Campesinas	Urbanas	Campesinas	Urbanas
27	3	1	2

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Diferente da análise quantitativa realizada nos demais 222 municípios do Estado da Paraíba, nos quais foram quantificadas apenas as escolas consideradas sobre a dependência administrativa municipal, no caso de Imaculada, por se tratar do recorte espacial da pesquisa, optou-se por inserir também no quantitativo as escolas administradas pelo Estado. Neste contexto, das 33 escolas existentes, 27 unidades (81% do total) de ensino estão localizadas no campo e 3 (9% do total) encontram-se área urbana. Em relação ao quantitativo sobre a dependência do Estado, 1 (3% do total) encontra-se na área campesina e 2 (6% do total) estão localizadas na área urbana.

**Gráfico 4 – Índices de escolas por dependência administrativa do município de Imaculada – 2014**



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Nessa pesquisa identificamos que do total absoluto de escolas analisadas, nenhuma existente sobre a dependência administrativa do Estado, seja localizada no campo ou na área urbana, encontra-se fechada. Portanto, do ponto de vista analítico, as discussões acerca das escolas existentes sobre a dependência administrativa estadual encerram-se na mera análise quantitativa dos dados, posto que o nosso objetivo é tratar apenas das unidades de ensino vinculadas ao município, conforme avanço da análise.

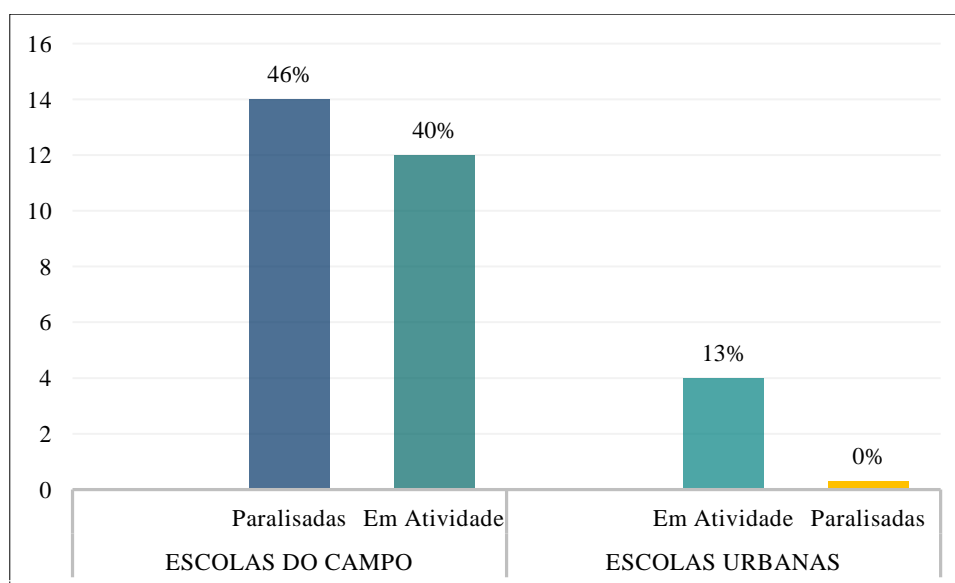
**Tabela 8 – Número de escolas do campo e urbanas em atividade e paralisadas do município de Imaculada – 2014**

ESCOLAS DO CAMPO			ESCOLAS URBANAS		
Total	Em atividade	Paralisadas	Total	Em Atividade	Paralisadas
26	12	14	4	4	0

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Das 30 unidades escolares existentes no município de Imaculada, 12 (40% do total) localizadas nas áreas campestinas estão em atividade e 14 (46,6% do total) encontram-se paralisadas. Na área urbana identificamos a existência 4 escolas municipais (13% do total), das quais nenhuma encontra-se fora de atividades ou em processo de fechamento.

**Gráfico 5 – Índices de escolas do campo e urbanas fechadas e em atividade do município de Imaculada – 2014**



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).



Os dados apresentados no gráfico demonstram que a queda no número de escolas do campo no município tem ocorrido de forma acentuada, enquanto na área urbanas os índices de unidades de ensino fechadas apresentam-se como negativos.

De modo geral, este quadro desigual no qual se apresentam as escolas campesinas e urbanas do município de Imaculada refletem toda a realidade das escolas municipais analisadas no estudo. Portanto, essas realidades aproximam-se de todo o conjunto de problemas apresentados nos demais municípios do Estado da Paraíba. Daí a importância do contato direto com essas realidades.

Das 14 escolas paralisadas no município, três unidades de ensino fechadas foram observadas *in lócus*. Nas demais, por questões adversas, não conseguimos extrair dados mais expressivos, no entanto, tomando como base o quadro geral apresentado na pesquisa, compreendemos que estas escolas não visitadas apresentam uma realidade tão crítica quanto as que objetivamos observar.

**Tabela 9 – Escolas do campo analisadas *in lócus* no município de Imaculada – 2014**

ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL	LOCALIDADE
Emef Pedro Jorge de Lacerda	Paralisada	Area campesina
Emef João Mota Filho	Paralisada	Area campesina
Emef Humbelino José dos Santos	Paralisada	Area campesina

As realidades apresentadas nestas unidades de ensino são consideradas extremamente degradantes e tem refletido de forma direta sobre a dinâmica de vida dos sujeitos que vivem nas áreas afetadas por essas políticas de exclusão que vem sendo difundida nas comunidades camponesas do município de Imaculada.

No geral, as escolas fechadas pelas secretárias de educação são consideradas de pequeno ou médio porte, possuindo uma estrutura frágil e pouca disponibilidade de recursos materiais e humanos. Em sua grande maioria ficam localizadas em áreas insoladas e com acesso bastante dificultoso.

Esta realidade tem afetado professores, pais e alunos, obrigando os mesmos a tomarem outras medidas a fim de garantirem a manutenção do acesso ao ensino. Essas condições periclitantes ficam evidentes na fala dos sujeitos do campo afetados pelo fechamento das

escolas, como é o caso da professora do município Edjaneide Alves Pereira, que corrobora com essa colocação afirmando que:

Não foi positivo o fechamento das escolas [do campo], apesar de ter transporte para os alunos se deslocarem do sítio até a sede da cidade, o sítio perde grande referência. [Os pais] Perderam [uma] grande oportunidade de terem os seus filhos estudando perto de casa, como também [a comunidade] ficou meio esquecida [...].

Outra questão que também demanda preocupação em relação as condições destas escolas é a maneira como elas são fechadas. Em nossa pesquisa identificamos que a comunicação entre a Secretária de Educação do município e as famílias camponesas afetadas pelo fechamento das escolas é frágil, incipiente.

Ao serem questionados sobre a maneira como ocorre o processo de tramitação que leva ao fechamento das escolas, os professores e os pais apresentaram reclames unânimes, alegando que a Secretaria de Educação comunica o fechamento das escolas, no entanto suas opiniões acabam por não terem relevância frente as ações da Secretaria.

Essa posição fica evidente na fala de Ana Lúcia Feitosa, professora, mãe e moradora da comunidade afetada pelo fechamento da escola campesina João Mota Filho, localizada no sítio Cajueiro:

Eles chamam...eles fazem a reunião, convocam os pais; daí eles vem, muitos [pais] não querem aceitar [o fechamento das escolas] [...] porque a verba é destinada para gastar justamente com os alunos [...].

Assim, o município acaba por praticar uma dupla omissão político-administrativa: primeiro por não cumprir a legislação vigente, que de acordo com a Lei 12.960/2014 determina que o fechamento das escolas localizadas no campo, nas áreas indígenas e quilombolas somente poderão ter as suas atividades encerradas após manifestação dos órgãos normativos do ensino, com justificativa formal das secretarias de ensino, diagnóstico dos impactos provenientes e a manifestação clara das comunidades escolares impactadas pela medida; segundo o município deixa de cumprir os preceitos básico vinculados a gestão participativa da comunidade no processo de tomada de decisões acerca das condições funcionais das escolas do campo.

Neste contexto, a gestão democrática pauta-se como uma condição fundamental no processo de construção e manutenção das escolas. Deste modo, não pode envolver apenas corpo administrativo do município, mas também toda a comunidade escolar: mães, pais, alunos, alunas, professoras e professores. Sem essa articulação as decisões partem sempre de cima, numa perspectiva verticalizada e centralizada, dificultando sobremaneira a participação das comunidades camponesas no processo de construção dos determinantes políticos - curriculares das escolas.

Portanto, quando articulada com a realidade do campo, a gestão pode auxiliar positivamente no desenvolvimento escolar, evitando medidas radicais, como a ampliação do número de escolas fechadas, algo frequente no município de Imaculada e em todo o Estado da Paraíba.

Além destas questões, durante a análise das escolas fechadas no município, identificamos algumas situações que nos causou considerável preocupação no que diz respeito a veracidade das informações constantes na base de dados do Ministério da Educação e a real situação do estabelecimento de ensino. Nos levantamentos primários dos dados da pesquisa, verificamos que a escola municipal Pedro Jorge de Lacerda, localizada no sítio Garra, constava na plataforma “Data Censo Escolar” como instituição de ensino ativa, inclusive com demonstrativos sobre o quantitativo de alunos matriculados e atendidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

No entanto, durante a visita *in lócus*, identificamos que a referida escola encontra-se paralisada acerca de 4 anos e não possui qualquer condição de funcionalidade.

**Imagem 3 – Vista frontal da escola rural Pedro Jorge de Lacerda - Imaculada PB**



Fonte: Do autor (2017).

Esse fato representa um problema de natureza gravosa, pois os repasses dos recursos financeiros feitos aos municípios pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são realizados tomando como referência as informações constantes na base de dados dos órgãos oficiais.

Quando essas informações apresentam divergências, ou não são repassadas de forma clara nos Censos Escolares, os recursos destinados a implementação das políticas públicas de educação para o campo acabam por tomar destinos estranhos aos seus objetivos, afetado diretamente a qualidade do ensino nas áreas campesinas.

Nesta perspectiva, compreendemos que a forma mais viável para lidar com estas questões adversas, esteja na ampla participação das comunidades sobre controle social e a fiscalização dos recursos destinados a implementação das políticas públicas de educação. Neste sentido, a legislação vigente – dentre elas a do campo –, tem corroborado de forma considerável com a execução desses processos, entretanto ainda são muitos os desafios apresentados no processo de elaboração de uma educação pública no campo posta como democrática e universalidade.

De acordo com a Lei Nº 11.947/2009, que versa sobre os Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), ficam determinado que:

- Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.
- Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:
- V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;
- Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei.

Estes marcos normativos, assim como os demais atingidos pelos movimentos sociais nas últimas décadas, são ferramentas fundamentais na implementação das políticas públicas de educação para o campo, no entanto a sua plena execução, pelo menos no âmbito da pesquisa desenvolvida, tem se mostrado pouco eficiente, não impedido que as escolas do campesinato, tanto no âmbito do Estado da Paraíba quanto no município de Imaculada, sejam excluídas e as crianças afetadas enquadradas no modelo de educação urbana.

Como dito em outros momentos deste estudo, esta pesquisa não tem a pretensão de abordar todas as núncias atreladas aos inúmeros problemas apresentados no cenário educacional do campesinato. Entretanto, a pesquisa pode nos abrir os horizontes para uma condição social, seja em nível local ou regional, que demanda considerável preocupação. O que vem ocorrendo no Estado da Paraíba, assim como o que vem ocorrendo em Imaculada, não pode ser considerado uma condição existencial vista como normal. Não acreditamos haver normalidade em um município que, por exemplo, fecha 42<sup>10</sup> escolas campesinas, ou ainda que tenha suas escolas fechadas, mas continua ativa aos olhos dos órgãos oficiais, como é o caso do de Imaculada.

E os sujeitos afetado por estas políticas adversas como ficam? Não são pessoas de direito? Ou o direito, negado profundamente ao longo da história, continua não cabendo em suas realidades? São crianças, jovens, adultos, professoras, professores, idosos, idosos, mulheres, homens e famílias afetadas por estas periclitantes realidades.

Peripolli e Zoia (2011) dizem que o grande desafio em compreender este quadro de desigualdade está no fato de que as escolas do campesinato não estão levando estas questões pra dentro dela, ou seja, são questões que ficam do lado de fora dos debates escolares. Assim, abordar o fechamento das escolas do campo sem levar em consideração os demais problemas atrelados a sua exclusão compromete demasiadamente o entendimento dessas realidades.

Nesta perspectiva, consideramos ser precioso elevar esta compreensão para uma visão holística dos fatos, procurando compreender, principalmente, que o processo de exclusão das escolas do campo, tanto na Paraíba como para além desta, não tem ocorrido de forma insolada ou por uma ótica estritamente educacional. Portanto, reafirmamos que neste processo desigual de exclusão das escolas do campo, há interesses e intencionalidade que trasbordam para além dos fatos e das contradições aparentes.

---

<sup>10</sup> Ver informações sobre o município de São José de Espinhara.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas na trajetória desta pesquisa auxiliaram proficuamente na compreensão das conjecturas históricas, sociais e econômicas e políticas que vem contribuindo com o intenso processo de exclusão das escolas do campesinato existente no Estado da Paraíba. Aspergida na luta dos movimentos sociais do campo e nas contradições implantadas pela a acumulação do capital, as escolas do campesinato se projetaram como espaço de denuncia das iniquidades impostas às populações do campo ao longo de toda a história da formação social brasileira.

Estas realidades viscerais acerca dos aspectos históricos, econômicos políticos e sociais atrelados ao fechamento das escolas do campo podem nos afirmam a inexistência de um nexos de normalidade ou de intencionalidade na propositura de uma educação pública de qualidade para o campo. Neste contexto, fica de fora na história da instrução pública no Brasil, a ideia de um projeto de escola “cidadã”, voltado ao interesse popular.

Nesta perspectiva, o acentuado número de escolas do campo fechadas nos últimos anos no Estado da Paraíba reflete com veemência a ingerência na aplicação das políticas públicas implementadas para as populações do campesinato, reforçando a tese à muito defendida pelos movimentos sociais de que existe de fato uma despreocupação crônica com os povos do campo e com a suas diferentes formas de vida.

Nesta perspectiva, os elevados índices de escolas do campo fechadas nos municípios paraibanos não têm representado apenas uma condição de caráter pontual, no qual o Estado, por expresse, legal e justificável interesse público, decide encerrar as atividades de determinado estabelecimento de ensino.

O que vem ocorrendo com as escolas campesinas no Estado da Paraíba apresenta-se como uma questão de caráter social, que requer criteriosa análise e urgentes intervenções, no sentido de frear o acelerado processo de exclusão dos estabelecimentos de ensino e tentar reverter o crítico cenário no qual encontram-se as escolas municipais existentes no campo.

Deste modo, o que esta pesquisa demonstra é a cabal despreocupação com uma situação que, conforme visto ao longo do trabalho, não faz parte de uma conjuntura social postas em tempos recentes; estas iniquidades com a educação dos povos do campo vêm sendo difundida historicamente na forma da negação, da exclusão e do abandono das instituições de ensino do campesinato.

Molina (2015) destaca que os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que na última década mais 37 mil escolas do campo tiveram suas portas fechadas em todas as regiões do Brasil. Frente a estas realidades, o Estado da Paraíba não tem estado fora desta famigerada estatística, contribuindo também com o engrossamento do denso caldo produzido por estes alarmantes números.

Este desprestígio com as escolas, com as crianças, com jovens, com as mulheres e com os homens do campo, apresentou-se na pesquisa como uma realidade generalizada em todas as regiões do Estado da Paraíba.

Os impactos presumíveis sobre os dados obtidos neste estudo são extremamente negativos, tendendo, em médio ou longo prazo, para um profundo agravamento dos já periclitantes níveis educacionais do Estado da Paraíba. Neste contexto, compreendemos que é preciso, na urgência da problemáticas apresentadas, fortalecer a luta contra as políticas de extermínio que vem sendo estabelecida nas escolas do campo.

Portanto, a ideia de um campesinato em processo de esvaziamento, tem encontrado no esmagamento das escolas a justificativa mais proeminente para o fracasso escolar e, por consequência, manutenção de uma realidade social marcada historicamente pelas profundas desigualdades: miséria, êxodo rural – muito presente ainda nas regiões interioranas da Paraíba, exploração e pelos elevados índices de analfabetismo que ainda assolam uma parcela considerável da população do Estado.

Quando a escola do campesinato fecha suas portas ela encerra em si a possibilidade de cumprir a sua função social; deixa também de gerar sujeitos pensantes e autônomos, detentores da sua própria dinâmica de vida. E este é o espaço propício almejado pelo Estado – com suas políticas mitigatórias – do agronegócio, com seu sedento desejo por terra – da escola reprodutivista e do capitalismo exploratório, que assola os povos camponeses empurrando pra margem dos direitos.

Com as profundas alterações implantadas no campo brasileiro em função lógica da acumulação do capital, em conluio com a acelerada expansão da agroindustrialização e da superexploração do trabalho camponês, têm-se exigido cada vez menos que os sujeitos do campo tenham acesso à educação.

Essas colocações são corroboradas com o posicionamento de Molina (2005) ao afirmar que os grandes monopólios agrícolas têm buscado se beneficiar dos baixos níveis de escolaridade dos jovens camponeses para captar mão de obra barata para atuarem, principalmente, nas grandes monoculturas das regiões sudeste e centro-oeste do país. Ainda

de acordo com a autora, estes jovens migram, principalmente, dos estados da Paraíba, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Maranhão e Minas Gerais.

Estas iniquidades têm obrigado o homem do campesinato a evadir-se rumo as cidades, acreditando que nestes espaços terão uma vida e uma educação privilegiada. Entretanto, esta não é uma realidade factual, pois, ao pisar no asfalto percebem que seu distanciamento do campo, da terra e do espaço que outrora denominara de seu e mais digno do que o chão da fábrica, na qual a única valia que lhe assegura as condições mínimas de subsistência é a exploração da força do trabalho.

Neste sentido, compreendemos que o vertiginoso processo de extinção das escolas campesinas paraibanas não faz parte – como já enfatizamos exaustivamente neste trabalho – de uma realidade exclusiva deste Estado. O fechamento das escolas do campo está inserido em um amplo quadro de problemas educacionais que a muito se arrastam, em maior ou menor escala, por todos os estados do Brasil, mas que não são vistos, ou pelo menos não permitem que sejam enxergados com a amplitude necessária.

Deste modo, o quantitativo de escolas fechadas, ou que encontra-se em processo de extinção, quase nunca aparecem de forma clara nos relatórios oficiais. São dados que permanecem restritos a uma análise global, generalizada, que só se mostram claros pela ótica de pesquisas como esta, voltadas ao debate das problemáticas relacionadas as condições periclitantes em que se encontram as escolas do campo.

De forma velada, este quadro negligencial tem passado a ilusória impressão de que as escolas localizadas nas áreas campesinas paraibanas estão funcionando em caráter de normalidade e efetividade.

No entanto, não é esta a situação real existente, conforme visto, nos mais distantes rincões do Estado da Paraíba. Portanto, na mesma medida em que há um esforço histórico e contínuo dos movimentos sociais para manter as escolas do campo vivas, há também uma profunda interferência dos setores conservadores para tornar o campo um espaço sem viabilidade, sem gente, sem escolas.



## REFERÊNCIAS

Batista, Maria do Socorro Xavier. In: Jezine; SCOCUGLIA, Afonso Celso **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006. p.123-167.

Batista, Maria do Socorro Xavier. (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 300 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: documento orientador. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 06 de Jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827** – parte primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) Acesso em: 10 de Maio de 2017.

BRASIL. Constituição de 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CASTAGNA, M. Monica. Et al. **Por uma Educação do Campo**. 3. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EDINEIDE, Jezine; SCOCUGLIA, Afonso Celso (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006. 316 p.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação**

**básica** Lei nº 11.947. 16/06/2009a. Diário Oficial da União Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>> Acesso em: 15 de Março de 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. GHELLERE, Franciele de Camargo. **A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, n. 129, out 2014.

\_\_\_\_\_. HAGE, Salomão M. **Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo.** Educação & Sociedade, v. 35, p. 129, 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação no Brasil rural.** BOF, Alvana Maria (org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. [Et al.]. – Brasília: 2006. 236 p.

LOUZADA, Ineiva Terezinha Kreutz. **Educação rural: política pública e a educação que interessa ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra.** In: I Simpósio Nacional de Educação da Unoeste, 2008, Cascavel – Paraná.

MARINHOS, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural Brasileira.** Brasília: Universa, 2008. 181p.

MOLINA, M. C. **A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas.** Educação em Perspectiva, v. 6, p. 30-35, 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Presidência da República. **Decreto n. 7.352, de 4 de Novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

PERIPOLL I, O. J.; ZOIA, A. **O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas.** ECS, Sinop/MT, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011.

KREUTZ, Lucio. **Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, maio de 1979.

Presidência da República. Decreto n. 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

\_\_\_\_\_. PEIXOTO, Afrânio. **História do Brasil.** Biblioteca do Espírito Moderno – Série 3.<sup>a</sup> História e Biografia Cia. Editora Nacional - 1944. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/adobeebook/peixoto.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/peixoto.pdf)> Acesso em 29 de maio de 17.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **A Educação Pública antes da Independência**<sup>1</sup>. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **O ato adicional de 1834**; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/o-ato-adicional-1834.htm>>. Acesso em 06 de junho de 2017.

SAVIANI, Dermeval (2008). **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. Eccos – Revista Científica, v.10, especial, p. 147-67.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas SP: Autores Associados, 2008. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, Uninove: São Paulo, 2008.

SILVA, Lourdes Helena. **Concepções e práticas de alternância na Educação do Campo**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SILVA, L. H. da. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

TIRSA, Peres Regazzini. **A educação brasileira no Império**. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Coord.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: história da educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

THERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.